



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Liliana Rainha de Barros Queirós

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A competência motora e as oportunidades de atividade física:
Um estudo com crianças do 1º CEB

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Mestre Linda Maria Balinha Saraiva

Maio de 2013

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos vão para todos aqueles que, de diferentes modos, me apoiaram na realização deste trabalho, no entanto gostaria de destacar aqueles que colaboraram comigo mais diretamente:

À professora Linda Saraiva, minha orientadora, pelo seu saber, carinho, encorajamento e esclarecimentos que sempre me prestou. É de igual modo, importante referir ainda a disponibilidade sempre manifestada, apesar do seu horário demasiado preenchido, o seu apoio e confiança.

A todos os professores que fizeram parte deste meu percurso académico, por todos os ensinamentos e conselhos, incluindo a educadora e professora cooperantes com quem aprendi muito.

Às crianças com quem tive o privilégio de estagiar durante todo este percurso e com quem aprendi muito. Um obrigada especial às crianças com as quais desenvolvi este trabalho e respetivos pais, pela sua disponibilidade e colaboração.

À escola do 1º ciclo onde desenvolvi este estudo, pela simpatia e disponibilidade com que me receberam, principalmente à professora titular da turma por toda a acessibilidade prestada para a realização deste estudo.

À minha colega de estágio, Marlene Pereira, por toda a ajuda prestada ao longo do estágio.

À minha família e amigos por todo o apoio e incentivo.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. A PES II decorreu numa escola de 1º CEB, do concelho de Viana do Castelo, e envolveu uma turma do 2º ano, constituída por 21 crianças, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

No decorrer da PES II foi desenvolvido um estudo que visou avaliar a competência motora destas crianças e simultaneamente caracterizar as suas oportunidades para a prática de atividade física dentro e fora do contexto escolar. Para o efeito, a competência motora foi avaliada através do Movement Assessment Battery for Children (MABC-2). A informação relativa às oportunidades de atividade física foi recolhida através de uma entrevista estruturada às crianças, um registo diário de atividades das crianças reportados pelos encarregados de educação durante uma semana e ainda através do Plano Curricular de Turma (PCT).

De modo geral, as crianças obtiveram melhores resultados na componente de equilíbrio e na destreza manual comparativamente à componente de atirar e agarrar. Ao compararmos a performance motora entre os géneros, os resultados indicam que os rapazes são notoriamente superiores na componente de atirar e agarrar, enquanto as raparigas revelam melhor desempenho na componente de destreza manual. Não foram encontradas diferenças expressivas nos testes de equilíbrio entre rapazes e as raparigas.

Relativamente às oportunidades de atividade física, os resultados apontam que semanalmente o contexto escolar constitui um local único e privilegiado para as crianças realizarem as suas brincadeiras ativas (cerca de 1h30-2h). Semanalmente, e fora do contexto escolar, as crianças ocupam o seu tempo a realizar os trabalhos de casa escolares, a ver TV, a ler, e a jogar PC/Wii/consola. Para além disso, a maioria das crianças pratica uma atividade desportiva. Ao fim de semana, é notório que as crianças têm mais tempo para brincar ativamente e os pais envolvem-se mais em atividades físicas com os seus filhos. No entanto, as crianças passam aproximadamente 3 horas por dia a ver televisão, a jogar computador, Wii e/ou consola.

Palavras-chave: competência motora; atividade física estruturada; atividade física não estruturada; MABC-2; 1º CEB.

ABSTRACT

In the curricular unit of Supervised Teaching Practice II of the Master's Degree in Pre-school Education and Elementary School Teaching of the Higher School of Education of Viana do Castelo was developed this report. The Teaching Practice took place in a Elementary School in Viana do Castelo and involved a classroom of the 2nd Grade with 21 children, 11 boys and 10 girls.

The study was designed to assess the children's motor competence and their opportunities of physical activity inside or outside the school context. The motor ability was evaluated through the Movement Assessment Battery for Children (MABC-2). The information related to the opportunities of physical activity was gathered by children's structured interview, record of children's daily activities by the parents during seven days of the week and through the plan of the Classroom.

In general, children had better results in balance and manual skills in comparison with aiming and catching. When we compare the motor performance between genders, the results indicate that boys are clearly superior in aiming and catching, while girls demonstrate a better performance in manual skills. No significant differences were found, between boys and girls in balance performance.

As far as the physical activity opportunities, the results indicate that the school context is an unique and privileged place to promote their active play (from 1h30 to 2h) on a weekly. Out of the school context, children spend their time doing school homework, watching TV, and playing PC/Wii/console. Furthermore, most of the children are involved in one sport outside the school environment. At weekends, it is clear that children have more time to active play and parents involve themselves more in physical activities with their children. However, children spend approximately 3 hours a day watching TV, playing PC, Wii and/or console.

Key words: motor competence; structured physical activity; active play; MABC-2; Elementary School.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xi
LISTA DE ANEXOS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS	xiii
CAPITULO I – INTRODUÇÃO.....	1
Estrutura do trabalho	2
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DA PES II	3
Caracterização do contexto.....	3
Caracterização do Centro Escolar.....	3
Caracterização das crianças.....	4
CAPITULO III – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	7
Orientação para o problema	7
Revisão da literatura/enquadramento teórico	8
O desenvolvimento motor da criança	8
Importância da atividade física estruturada e não estruturada	11
O papel da escola.....	14
A educação física escolar.....	15
Recreio escolar.....	18
Professor.....	19
O papel da família.....	20
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA	23
Caracterização do estudo	23
Amostra	23
Instrumentos para a recolha de dados.....	24

Avaliação da competência motora das crianças.	24
Oportunidades da atividade física dentro e fora do contexto escolar.....	34
Procedimentos estatísticos	34
Fases do estudo	35
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	37
Competência motora da criança	37
Análise das oportunidades de atividade física estruturada e não estruturada dentro e fora do contexto escolar.....	47
CAPÍTULO VI – CONCLUSÃO	53
Conclusões do estudo.....	53
Limitações do estudo.....	55
CAPÍTULO VII - REFLEXÃO GLOBAL DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS.....	71

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Setor profissional dos pais.....	5
<i>Figura 2.</i> Habilitações literárias dos pais.....	5
<i>Figura 3.</i> Fases e estágios de desenvolvimento motor.....	9
<i>Figura 4.</i> Posição correta para iniciar o teste de colocar pinos.....	26
<i>Figura 5.</i> Colocar pinos com a mão preferida.....	26
<i>Figura 6.</i> Colocar pinos com a mão não preferida.....	26
<i>Figura 7.</i> Posição correta para iniciar o teste de enfiar o cordel.....	27
<i>Figura 8.</i> Realização do teste de enfiar o cordel.....	27
<i>Figura 9.</i> Realização do teste de delinear o percurso de bicicleta.....	28
<i>Figura 10.</i> Atirar a bola contra a parede.....	29
<i>Figura 11.</i> Percurso correto da bola.....	29
<i>Figura 12.</i> Agarrar a bola com as duas mãos.....	29
<i>Figura 13.</i> Teste de atirar o saco de feijões.....	30
<i>Figura 14.</i> Teste de equilíbrio na placa com a perna preferida.....	31
<i>Figura 15.</i> Teste de equilíbrio na placa com a perna não preferida.....	31
<i>Figura 16.</i> Posição inicial do teste saltar ao pé-coxinho com a perna preferida.....	32
<i>Figura 17.</i> Posição inicial do teste saltar ao pé-coxinho com a perna não preferida.....	32
<i>Figura 18.</i> Posição final do teste saltar ao pé-coxinho com a perna preferida.....	32
<i>Figura 19.</i> Posição final do teste saltar ao pé-coxinho com a perna não preferida.....	32
<i>Figura 20.</i> Teste de caminhar em calcanhar-pontas.....	33
<i>Figura 21.</i> Colocar dois pinos ao mesmo tempo.....	38
<i>Figura 22.</i> Deixar sair um pino da área.....	38
<i>Figura 23.</i> Utilizar as duas mãos.....	39

<i>Figura 24.</i> Utilizar a mão errada.....	39
<i>Figura 25.</i> Reposicionar o pino com o corpo.....	39
<i>Figura 26.</i> Coser à volta da placa.....	39
<i>Figura 27.</i> Transpor uma fronteira mais do que 12 mm.....	40
<i>Figura 28.</i> Cruzar linhas associadas	40
<i>Figura 29.</i> Deixar uma lacuna no percurso.....	40
<i>Figura 30.</i> Transpor a fronteira e corrigir o erro sem deixar nenhuma lacuna.....	41
<i>Figura 31.</i> Apanhar a bola contra o corpo	41
<i>Figura 32.</i> Atirar a bola em sentido contrário.....	41
<i>Figura 33.</i> Não apanhar a bola.....	42
<i>Figura 34.</i> A bola ressalta duas vezes no chão.....	42
<i>Figura 35.</i> Falhar no alvo	42
<i>Figura 36.</i> O saco de feijões ressalta antes de acertar no alvo.....	42
<i>Figura 37.</i> Tocar no chão com o pé livre.....	43
<i>Figura 38.</i> Inclinar a placa e tocar com um dos lados no chão.....	43
<i>Figura 39.</i> Tocar na perna de apoio com a perna livre.....	43
<i>Figura 40.</i> Saltar na fronteira entre dois quadrados.....	43
<i>Figura 41.</i> Tocar com o pé livre no piso.....	43
<i>Figura 42.</i> Saltar fora de um limite.....	44
<i>Figura 43.</i> Terminar uma posição desequilibrada.....	44
<i>Figura 44.</i> Terminar com salto a pés juntos.....	44
<i>Figura 45.</i> Terminar fora da área.....	44
<i>Figura 46.</i> Tocar no chão com o pé livre.....	44
<i>Figura 47.</i> Calcar a ponta do pé com o calcanhar.....	44
<i>Figura 48.</i> Pisar fora da linha.....	45

Figura 49. Deixar um espaço entre a ponta do pé e o calcanhar.....45

Figura 50. Os brinquedos ativos das crianças.....50

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Fases do estudo de investigação.....	35
<i>Tabela 2.</i> Resultados obtidos na bateria de MABC-2	37
<i>Tabela 3.</i> Rotina diária da criança fora do contexto escolar reportada pelos encarregados de educação.....	47
<i>Tabela 4.</i> Rotina diária da criança no contexto escolar analisada através do PCT	48
<i>Tabela 5.</i> Prática de atividade física reportada pelas crianças	49

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Material disponível para as aulas de educação física

Anexo II – Termo de aceitação dirigido aos pais/encarregados de educação

Anexo III – Entrevista dirigida às crianças

Anexo IV – Diário de atividades a preencher pelos pais

Anexo V – Planificações sobre o trabalho desenvolvido com os alunos no âmbito da investigação

Anexo VI – Pirâmide da atividade física

Anexo VII- Cartões-desafios

Anexo VIII – Autocolantes

Anexo IX – Registo das atividades físicas realizadas

Anexo X – Exemplo de um registo das atividades realizadas

Anexo XI – Diploma de participação

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC's: Atividades de Enriquecimento Curriculares;
AF: Atividade física;
AFD: Atividade física e desportiva;
CEB: Ciclo do Ensino Básico;
EF: Educação Física
fds: fim de semana
m: metros
min.: minutos
mm: milímetros;
MABC-2: Movement Assessment Battery for Children-2;
PCT: Plano Curricular de Turma;
PES: Prática de Ensino Supervisionada;
sem.: semana
T.P.C.: Trabalhos Para Casa;
WHO: World Health Organization.

CAPITULO I – INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), e decorreu numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do concelho de Viana do Castelo, entre 8 de outubro de 2012 e 30 de janeiro de 2013.

Na parte inicial deste relatório foi nossa intenção apresentar uma breve caracterização do contexto, do centro escolar e das crianças em estudo.

Numa segunda parte deste relatório apresentamos um estudo quantitativo-descritivo que objetivou avaliar o nível de competência motora das crianças e adicionalmente conhecer as oportunidades de atividade física estruturada e não estruturada que são facultadas às crianças dentro e fora do contexto escolar. De acordo com os princípios orientadores do Programa de Expressão e Educação Físico-motora (2004) é no 1º ciclo que se situam os “períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais” (p. 35) e por isso, a falta de atividade física adequada indica, na maioria dos casos, carências irremediáveis. Um bom desenvolvimento motor, entre os 3 e os 10 anos, influencia várias áreas do desenvolvimento humano como o desenvolvimento físico (ósseo, muscular, cardiovascular e controlo da obesidade), o desenvolvimento de habilidades não-locomotoras, locomotoras e manipulativas, o desenvolvimento perceptivo-motor, o desenvolvimento do autoconceito e o desenvolvimento psicossocial, estético e moral, referente à melhoria do ajustamento social e da estabilidade emocional (Neto, 2004). Deste modo, é fundamental o combate ao “analfabetismo motor (...) a partir da progressiva integração de um conjunto de atitudes, capacidades, conhecimentos e hábitos no âmbito da Educação Física” (Ministério da Educação, 2001, p. 219). A escola é um espaço com uma importância bastante relevante na promoção da atividade física estruturada e não estruturada (Ministério da Educação, 1992). As crianças passam lá grande parte do seu tempo e como tal, é um local privilegiado para as crianças realizarem as suas brincadeiras ativas, contrastando com as atividades realizadas fora do contexto escolar, que tendem a ser cada vez mais sedentárias (Bagdadi, 2011; Reilly, 2008; Tucker & Gilliland, 2008).

Com base neste entendimento, foi desenvolvido um estudo que procurou dar resposta às seguintes questões:

- Qual o nível de competência motora fina (componente de destreza manual) e global (componente de atirar e agarrar e de equilíbrio) das crianças?
- Que oportunidades de atividade física são facultadas às crianças dentro e fora do contexto escolar para desenvolverem a sua competência motora?

Estrutura do trabalho

O presente estudo encontra-se estruturado em 7 capítulos: I_Introdução; II_Enquadramento da PES II, onde consta a caracterização do contexto, do centro escolar e das crianças; III_Trabalho de investigação, nomeadamente a orientação para o problema e a revisão da literatura relativa ao assunto deste estudo; IV_Metodologia, nomeadamente as opções metodológicas adotadas, a amostra, as fases do estudo e os procedimentos para a recolha de dados; V_Apresentação e discussão dos resultados; VI_Conclusão, incluindo as limitações deste estudo; VII_Reflexão global da PES (I e II).

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DA PES II

Caracterização do contexto

A PES II (Prática de Ensino Supervisionada II) decorreu num meio semiurbano, sendo este uma vila portuguesa do concelho de Viana do Castelo, com cerca de 4000 habitantes (Censos 2011).

Segundo o site Freguesias de Portugal (2013), o setor laboral mais evidente é o setor secundário (serralharia, metalomecânica, transformação de madeira, indústria têxtil, construção civil), seguindo-se o setor terciário (comércio) e, por último, o setor primário (pequena agricultura).

Caracterização do Centro Escolar

O Centro Escolar em causa insere-se num agrupamento de escolas que inclui instituições de diferentes níveis de escolaridade. Este centro possui nove salas de aula para o 1.º ciclo e uma sala para o pré-escolar, cantina/refeitório, uma biblioteca, uma sala de informática, sala de professores, espaços para serviços administrativos que incluem 1 secretaria, instalações sanitárias e 1 polivalente para Educação Física, com respetivos balneários. Possui ainda um espaço exterior destinado à prática de jogos, amplas zonas relvadas e parque infantil.

Fazem parte deste Centro Escolar cerca de 190 alunos (pré-escolar e 1.º ciclo), 8 professores do 1.º ciclo, 1 professor de apoio ao estudo e uma educadora de infância.

A Sala de informática está equipada com 10 computadores todos ligados à internet, assim como uma fotocopadora.

A escola está equipada com quadros interativos, na sala de informática e nas salas dos quartos anos e tem, também, um projetor multimédia. A escola dispõe ainda de material didático que permite a implementação de estratégias ativas e concretizadoras ao nível da Matemática e do Estudo do Meio: ábacos; sólidos geométricos; Material multibase, material de Cuisinaire, balança, tangrans; pentaminós; material para

construção de poliedros, material para pavimentação, utensílios de medição; medição para líquidos; dominós, miras, geoplanos; diversos mapas; globos e cartazes. Existem, também, aparelho de T.V., leitor de D.V.D; 5 Rádios leitor de C.D, projetor multimédia, caixa amplificadora de som, microfones e instrumentos musicais. O polivalente para Educação Física dispõe de algum material desportivo para apoio à realização de atividades físico-motoras (anexo I).

A escola pode ainda recorrer a diferentes tipos de materiais que pode requisitar na escola sede.

Caracterização das crianças

A nível comportamental, a turma em estudo apresenta algumas dificuldades. A turma é bastante irrequieta, as crianças aguentam pouco tempo sentadas, têm uma postura de trabalho incorreta, falam muito alto e não respeitam a vez para falar.

Existem dois alunos com NEE que são acompanhados por professores de ensino especial. Um dos alunos é acompanhado na Unidade Local de Saúde em consultas de Pediatria (área de desenvolvimento), devido a défice de atenção, associado a problemas de linguagem, e faz terapêutica específica para melhorar a atenção e aumentar o seu tempo de permanência nas tarefas. Outro aluno apresenta, desde o início da escolaridade, um nível de concentração muito baixo, dificuldades a nível da motricidade global e fina, indolência e pouca interação social com os colegas. Foi encaminhado para a AMA onde lhe foi feita uma avaliação multidisciplinar e diagnosticado autismo.

Nas aulas de educação física foi notória a dificuldade dos alunos em saber perder/ganhar. Nestas aulas, os alunos são, na grande maioria, muito empenhados na realização das tarefas e muito participativos, o que prejudica, por vezes, o bom funcionamento da aula, uma vez que não respeitam as regras de participação.

Alguns alunos (15) frequentam A.T.L. para onde vão logo de manhã antes de ir para a escola e à tarde, no fim das aulas dezassete alunos frequentam as atividades de enriquecimento curricular.

A nível socioeconómico é uma turma sem grandes dificuldades. Todos os Encarregados de Educação estão empregados, exceto uma mãe que é doméstica, e trabalham por conta de outrem, na indústria ou comércio. Pode observar-se no gráfico seguinte que a grande maioria se encontra no setor terciário (76%), 24% no setor secundário e nenhum no setor primário.

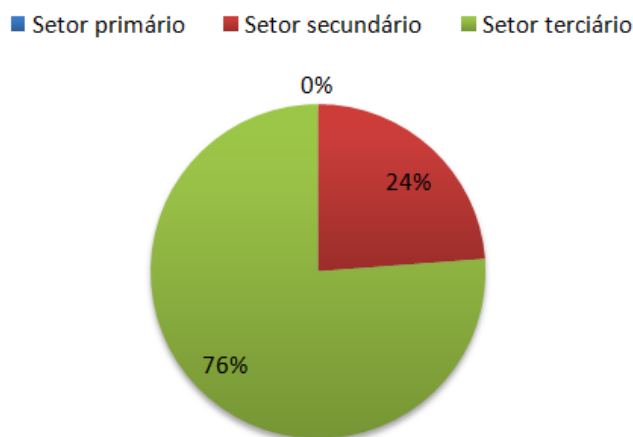


Figura 1. Setor profissional dos pais

Quanto às habilitações literárias dos pais, pode observar-se no gráfico seguinte que a maioria tem apenas o 2º ciclo, seguindo-se o ensino secundário. Apenas 21% dos pais têm habilitações a nível superior, correspondendo 14% à licenciatura e 5% ao mestrado.

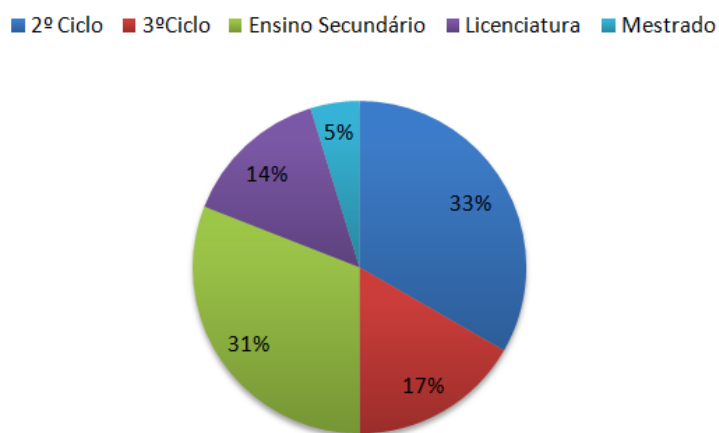


Figura 2. Habilitações literárias dos pais

CAPITULO III – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Orientação para o problema

Segundo os princípios orientadores do Programa de Expressão e Educação Físico-motora, é no 1º ciclo que se situam os “períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais” (p.35). Embora a família tenha um papel fundamental na estruturação de hábitos de atividade física nas crianças, a instituição escolar tem uma importância inquestionável, uma vez que, perante o aumento de hábitos sedentários da população, se tornou um meio importante na promoção da atividade física estruturada e não estruturada (Ministério da Educação, 1992).

Com o presente estudo pretendeu-se avaliar a competência motora das crianças e simultaneamente caracterizar as suas oportunidades para a prática de atividade física dentro e fora do contexto escolar.

Deste modo, o presente estudo procura responder às seguintes questões:

- Qual o nível de competência motora fina (componente de destreza manual) e global (componente de atirar e agarrar e de equilíbrio) das crianças?
- Que oportunidades de atividade física são facultadas às crianças dentro e fora do contexto escolar para desenvolverem a sua competência motora?

Procurando dar resposta às questões formuladas, definiram-se os seguintes objetivos:

- Avaliar a competência motora fina (componente de destreza manual) e global (componente de atirar e agarrar e de equilíbrio) das crianças;
- Comparar a competência motora em função do género;
- Analisar as oportunidades de prática de atividade física que são facultadas às crianças dentro e fora do contexto escolar.

Revisão da literatura/enquadramento teórico

O desenvolvimento motor da criança

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor é entendido como uma mudança constante no comportamento motor ao longo do ciclo da vida, influenciado por um vasto conjunto de fatores internos (biológicos) e externos (ambiente). De acordo com a teoria Bioecológica de Bonfenbrenner (1979), o desenvolvimento humano é entendido como um processo dinâmico e interativo entre as características da criança e os seus múltiplos contextos de vida. O desenvolvimento da criança não é só afetado pelos contextos mais imediatos à criança (a família, os pares, a escola e a vizinhança), como também é influenciado pelas relações que esses sistemas estabelecem entre si e por influências de contextos mais vastos (comunidade, local de trabalho dos pais, etc.).

Hoje sabe-se que existem períodos suscetíveis, nos quais os indivíduos conseguem aprender novas tarefas de maneira mais eficiente e efetiva (Gallahue & Ozmun, 2005). Para Lopes (2006), “os anos críticos para a aprendizagem das habilidades motoras situam-se entre os 3 e os 9/10 anos de idade” (p.30). No entanto, estes períodos críticos ou suscetíveis não devem ser estritamente definidos. Deve ser adotada a noção de períodos suscetíveis, com orientações amplas e gerais, possíveis de modificação, tendo em conta as diferenças individuais e as circunstâncias ambientais especiais de cada indivíduo (Gallahue & Ozmun, 2005).

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento ocorre, por fases e de forma sequencial. Na figura 3, ilustramos as fases do desenvolvimento motor proposta por Gallahue e Ozmun (2005):

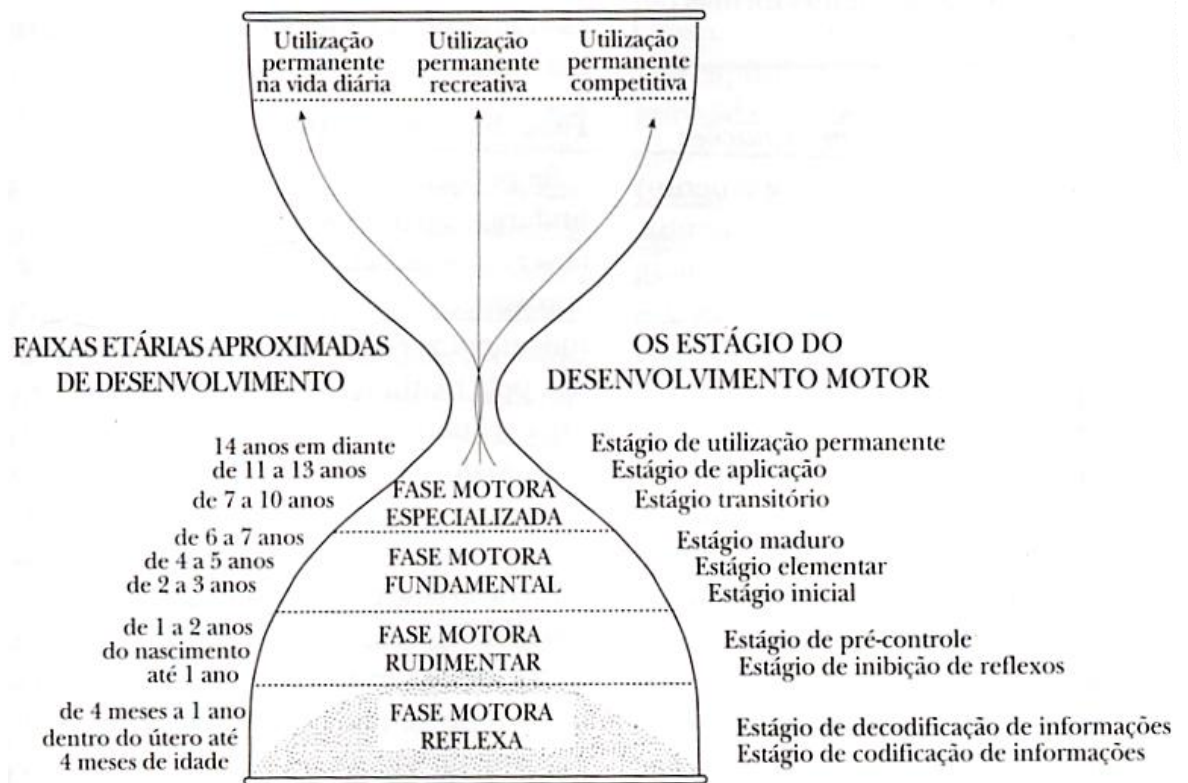


Figura 3 - Fases e estágios de desenvolvimento motor, Gallahue e Ozmun (2005, p.57)

- Fase de movimentos reflexos: caracteriza-se por todos os movimentos involuntários e estereotipados a um determinado estímulo;
- Fase de movimentos rudimentares: refere-se a movimentos tais como sentar, rastejar, andar, entre outros. É nesta fase que a criança adquire autonomia para explorar os espaços, os objetos e o seu próprio corpo, daí ser uma fase tão importante do desenvolvimento motor. Este tipo de movimentos são a base para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais;
- Fase dos movimentos fundamentais: caracteriza-se essencialmente pelo facto de as crianças tentarem adquirir as habilidades recorrendo à tentativa e erro. A aquisição deste tipo de habilidades não depende exclusivamente da maturação para se desenvolverem;
- Fase de habilidades motoras especializadas do desenvolvimento: dá-se a continuação do processo de desenvolvimento motor aperfeiçoando as habilidades anteriormente adquiridas.

A fase motora fundamental inclui o estágio inicial, elementar e maduro:

- Estágio inicial (2/3 anos): pode ser caracterizado como sendo aquele em que as crianças experienciam as primeiras tentativas para levar a cabo uma habilidade fundamental. É um estágio em que se percebe se a criança não tem consciência de como deve iniciar ou finalizar determinados movimentos, uma vez que os executa de forma incorreta ou desorganizada;

- Estágio elementar (4/5): é considerado uma fase de transição. Nesta fase, a criança ganha um maior controle dos seus movimentos, apresentando-se mais coordenada e executando melhor os movimentos anteriormente experimentados;

- Estágio maduro (6/7 anos): são integrados todos os movimentos essenciais para uma correta execução, havendo ainda uma boa coordenação entre os diferentes movimentos. Os movimentos podem ser comparados aos de um adulto, uma vez que são mais eficientes e coordenados.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), as crianças atingem o estágio maduro da maior parte das habilidades motoras fundamentais por volta dos 6 anos de idade. Contudo, segundo os mesmos autores, a progressão para estágios mais maduros depende das oportunidades para a prática, do encorajamento e do ensino num ambiente propício. Quando estes elementos estão ausentes, as diferenças normais entre crianças são aumentadas.

A sequência de progressão ao longo dos estágios inicial, elementar e maduro é a mesma para a maioria das crianças. No entanto, o ritmo pode variar, dependendo tanto dos fatores ambientais como dos fatores hereditários. Além disso, as crianças não progridem de forma igual no desenvolvimento das suas habilidades motoras fundamentais. Uma criança pode estar no estágio inicial em algumas tarefas motoras e noutras, no estágio elementar ou maduro. As experiências das crianças vão influenciar seriamente estes desenvolvimentos (Gallahue & Ozmun, 2005).

Importância da atividade física estruturada e não estruturada

De acordo com Neto (1999), nos últimos 20/30 anos, a estrutura de vida familiar foi drasticamente modificada, refletindo-se nos ritmos e nas rotinas das crianças. Verificaram-se grandes mudanças sociais e aumento dos hábitos sedentários da população, especialmente nas rotinas diárias das crianças. Isto deve-se ao fenómeno da mobilidade social, ao crescente envolvimento eletrónico, à implementação de rotinas de vida organizadas, e ao tráfego urbano, provocando o aumento da restrição de espaço disponível para as atividades de rua (Neto 1997a, 2004).

O espaço de convívio, de socialização e de jogo e aventura tem vindo a decrescer de importância nos quotidianos das crianças no meio urbano, devido ao aumento do tráfego automóvel, violência e insegurança. A cultura de rua é fundamental no processo de desenvolvimento da criança, nomeadamente em experiências de jogo informal, e decisivas nas aquisições motoras, perceptivas e sociais (Neto, 2000).

O aumento progressivo de sedentarismo infantil é proporcional à diminuição da qualidade ambiental em termos de condições e oportunidades de jogo livre (Neto, 2001). O estímulo ocasional passou a ser um estímulo organizado (Garvey, 1979; Neto, 2000), ou seja é uma brincadeira onde há linhas orientadoras que selecionam quem o pode fazer, quando é permitido ou como tem de ser feito, limitando desta forma a brincadeira livre da criança (Garvey, 1979). A falta de atividade livre tem como consequência a diminuição do nível de autonomia das crianças, com implicações graves na esfera do desenvolvimento motor. Se a criança não convive com outras crianças, não explora a natureza, não brinca ao jogo espontâneo nem tem dinâmicas de aventura, a criança revela menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias (Neto, 1999, 2000).

Para Garvey (1979) brincar é um comportamento muito habitual em períodos de desenvolvimento do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação. A brincadeira permite à criança enfrentar desafios, resolver problemas, aperfeiçoar o pensamento e desenvolver potencialidades (Pedro, 2005).

A atividade de brincar na infância é, neste sentido, um problema importante nas sociedades atuais, nas quais o assunto do espaço disponível e do tempo de lazer, deve ser reconsiderado de acordo com as mudanças sociais (Neto, 1999).

Estas mudanças têm consequências marcantes nos estilos de vida (Neto, 1997a), sendo que a maioria dos problemas de saúde parecem estar relacionados à falta de atividade física, associada aos novos hábitos de vida (Montoye, 1996). De acordo com a Direção Geral da Saúde (2007), a atividade física constitui um dos pilares para um estilo de vida saudável, a par de outros como a alimentação saudável, a vida sem tabaco, entre outros.

Segundo a World Health Organization (2010), crianças e jovens com idades compreendidas entre os 5 e os 17 anos devem realizar, pelo menos, 60 minutos de atividade física diária, de intensidade moderada a vigorosa. No entanto, realização de atividade física superior a 60 minutos diariamente fornecerá benefícios adicionais à saúde. A maioria de atividade física diária deve ser aeróbica e devem ser incorporadas atividades de intensidade vigorosa, incluindo aquelas que fortalecem os músculos e os ossos, pelo menos 3 vezes por semana.

Os níveis recomendados de atividade física para crianças e jovens devem incluir atividades diárias normais. Todas as crianças e jovens devem ser fisicamente ativos diariamente, incluindo brincadeiras, jogos, as aulas de educação física, ou atividades, no âmbito da família, escola e comunidade (WHO, 2010).

Estudos realizados (Lazzoli, et al., 1998; Neto 1997a; WHO, 2003) mostram que a prática regular de atividade física e o desporto beneficiam a população em geral, quer fisicamente, socialmente e mentalmente. A atividade física e a prática de exercício físico são essenciais para a nossa saúde e bem-estar, prevenindo doenças como cancro, diabetes, obesidade, doenças respiratórias crónicas e cardiovasculares, entre muitas outras (Direção-Geral da Saúde, 2007). Os benefícios de saúde documentados incluem, também, maior aptidão física (Aptidão Cardiorrespiratória e força muscular), gordura corporal reduzida, perfis de risco de doença cardiovascular e metabólico favorável, saúde óssea melhorada e redução de sintomas de depressão (WHO, 2010). Também foram revelados efeitos positivos a nível psicológico no melhoramento da perceção de si

próprio, na autoestima, interação pessoal, entre outros (Neto, 1997a). Para além disto, um bom desenvolvimento motor, entre os 3 e os 10 anos, influencia várias áreas do desenvolvimento humano como o desenvolvimento físico (muscular, cardiovascular, ósseo, e controlo da obesidade), o desenvolvimento de habilidades não-locomotoras, locomotoras e manipulativas, o desenvolvimento percetivo-motor, o desenvolvimento do autoconceito e o desenvolvimento psicossocial, estético e moral, referente à melhoria do ajustamento social e da estabilidade emocional (Neto, 2004).

Porém, neste período, as crianças estão, em geral, mais interessadas na televisão, nos computadores, nos jogos eletrónicos e na leitura (Gallahue & Ozmun, 2005). O facto de se viver na cidade, morar num apartamento e desfrutar da televisão são fatores que têm criado estilos de vida sedentários para muitas crianças (Gallahue & Ozmun, 2005).

“Se as crianças não correm, saltam, agarram, lançam, trepam, etc., de forma proficiente, terão oportunidades limitadas para se envolverem em atividades físicas, dado que não terão um reportório motor suficiente” (Lopes, Gouveia, & Rodrigues, 2010, p. 212).

Gallahue e Ozmun (2005) acrescentam que “a prática é a chave para o desenvolvimento máximo de padrões de crescimento mais maduros na criança” (p.209). Se as crianças não tiverem oportunidade de prática, instrução e encorajamento nesse período, muitos indivíduos poderão não adquirir as informações motoras e percetivas necessárias para desempenhar eficientemente atividades motoras (Gallahue & Ozmun, 2005). Os mesmos autores reforçam que as experiências dos primeiros movimentos são essenciais para o desenvolvimento de uma rede neural sofisticada do cérebro, que é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento. “A base do movimento depende da condução dos impulsos nervosos da região periférica do corpo até ao sistema nervoso central e de volta aos músculos, promovendo assim o potencial para um movimento com velocidade, precisão e sofisticação anos mais tarde” (Gallahue & Ozmun, 2005, p.199).

De acordo com vários autores (Lazzoli, et al., 1998; Lopes, Gouveia & Rodrigues, 2010; Lopes, Maia, Oliveira, Seabra & Garganta, 2003; Silva, et al., 2004), a infância e a juventude são considerados períodos determinantes na aquisição de hábitos duradouros de atividade física até à idade adulta. Ou seja, os hábitos de atividade física desenvolvem-se durante estes períodos e mantêm-se até à idade adulta. As crianças e jovens que sejam fisicamente ativos são aqueles que, por norma, mantêm esse hábito enquanto adultos.

Lopes, Gouveia, e Rodrigues (2010) acrescentam ainda que quanto maior for o repertório de habilidades motoras das crianças, maior é a oportunidade delas encontrarem atividades físicas que executem com sucesso e de que gostem. No caso de não se efetuarem as aprendizagens típicas da infância no tempo próprio, mais tarde poderão surgir barreiras insuperáveis que irão provocar desmotivação, levando ao abandono da prática de qualquer atividade física (Ministério da Educação, 1992).

Esta progressiva diminuição de oportunidade de prática coloca um desafio enorme quanto à valorização do jogo em situações educativas (Neto, 2004).

O papel da escola

Perante as mudanças sociais que têm ocorrido nos últimos 20/30 anos e o aumento de hábitos sedentários da população a escola tornou-se um meio importante na promoção quer da atividade física estruturada (educação física) quer na atividade física não estruturada (recreio) (Neto 1997a, 2004).

A atividade física não pode reduzir-se “às experiências proporcionadas na família, apesar de ser em família que se realizam conquistas humanas fundamentais, entre as quais aquelas que constituem as estruturas essenciais da atividade física” (Ministério da Educação, 1992, p.18). Portanto, a escola é um dos locais de eleição para desenvolver estratégias de educação para a saúde e de promoção de atividade física.

Durante a infância, é necessário que as crianças usufruam de uma grande diversidade de atividades motoras e desportivas direcionadas para os primeiros níveis de escolaridade, e, neste sentido, a Educação Física e Desporto na Escola, assumem uma grande importância para a formação das crianças, uma vez que assistimos, cada vez mais, a uma progressiva restrição de experiências lúdicas e motoras nesta fase crucial do desenvolvimento humano (Neto, 2004).

A instituição escolar ganha, assim, uma nova importância porque, através dela, assegura-se o acesso de todos a uma “cultura plural e dinâmica” (Ministério da Educação, p.18), alcançando objetivos pedagógicos mais apropriados às motivações e necessidades das crianças dos dias atuais (Neto, 2004).

O 1º ciclo corresponde, com efeito, a uma fase crucial, tanto por se tratar de um momento crítico da maturidade do organismo, como por se tratar da viabilização das aprendizagens características destas idades (Ministério da Educação, 1992). Como as habilidades motoras fundamentais das crianças, muitas vezes, não estão completamente desenvolvidas, os anos iniciais da escola, são a oportunidade para desenvolver habilidades motoras fundamentais até níveis maduros (Gallahue & Ozmun, 2005). Se não se aproveitar este tempo favorável à criança, menospreza-se a oportunidade única de potencializar a formação da criança. “Como não é possível repetir as fases do crescimento nem aquilo que a criança deve aprender em cada momento específico, ficam diminuídas as possibilidades formativas, no caso das crianças que não são abrangidas pela educação física escolar” (Ministério da Educação, 1992, p.25).

A educação física escolar

É inquestionável a importância que a educação física tem no desenvolvimento integral da criança, pois para além de proporcionar grandes benefícios a nível da saúde, formação pessoal e social e na eficácia das aprendizagens cognitivas, ajuda no desenvolvimento de práticas e estilos de vida mais saudáveis, sendo uma atividade alternativa ao estilo de vida moderno (Matos, 2000).

A disciplina de Educação Física promove a prontidão, ou disponibilidade, para as exigências das rotinas diárias e dos momentos de esforço, desenvolvendo a aquisição de valências físicas (força, velocidade, resistência, elasticidade e habilidades motoras), intelectuais (concentração, imaginação, raciocínio, etc.) e emocionais (humor, estabilidade, reação adaptada aos imprevistos e contrariedades, etc.), bem como a recuperação desses esforços. Promove, também, condições para a formação de uma autoimagem gratificante e constitui uma oportunidade de exploração e de conciliação de relações interpessoais complexas, de cooperação e oposição (Ministério da Educação, 1992, 2004). A E.F. tem como objetivo a conquista, o aperfeiçoamento, a superação e a apropriação de atividades físicas significativas para as crianças. Tem em vista a aprendizagem dessas práticas, assim como os resultados que advêm delas, de modo a

saberem utilizá-las ao longo da escolaridade e da vida (Ministério da Educação, 1992). Assim, a disciplina de Educação Física deve diversificar a prática pedagógica das aulas, visando ampliar sua compreensão, a fim de não ser relacionada apenas a aspetos biológicos (físico), mas, também, às dimensões afetivas, cognitivas, motoras, sociais, éticas e culturais dos alunos, por meio de conteúdos da cultura corporal (jogos lúdicos, lutas, ginástica, danças, e outros), que integrados ao contexto social dos alunos, assumem uma conotação significativa, auxiliando na criação da identidade e da autonomia corporal do indivíduo como cidadão (Rech, 2011).

As práticas de EF fornecem também um contributo importante para a adaptação da criança ao contexto escolar (Matos, 2000). Para além de ser uma atividade agradável e que deve ser explorada pelo professor, oferece a grande vantagem de quebrar o sedentarismo provocado por outros trabalhos escolares e oferece a possibilidade de os alunos utilizarem esta formação na ocupação de tempos livres, tornando-se pessoas fisicamente ativas (Ministério da Educação, 1992).

De acordo com o Ministério da Educação (1992), o que se aprende fora da escola e no recreio não substitui, o currículo escolar, uma vez que o desenvolvimento individual depende de condições que apenas as aulas podem garantir:

- A relação de cooperação com os colegas da turma, orientada pelo professor;
- A influência e o apoio do professor, harmonizando as oportunidades consoante as características de cada aluno, em particular, e da turma, em geral;
- A utilização dos espaços e equipamentos necessários – o polivalente, o campo exterior, os planos elevados (bancos, cadeiras), os alvos, as bolas, os colchões e os arcos, os planos verticais (paredes), as cordas de saltar e suspensão, etc. (p.20).

Estas experiências, cuja qualidade e quantidade de esforço físico devem ser adequadas às necessidades e possibilidades dos alunos, devem ser capazes de promover o desenvolvimento das capacidades motoras das crianças (Ministério da Educação, 2001).

Matos (2000) acrescenta que a educação física é um “contributo decisivo para o desenvolvimento da criança pelo desenvolvimento da criança, pelas aprendizagens e transformações que induz sobretudo nos domínios motor e afetivo (e cognitivo também)” (p.17).

A mesma autora destaca ainda que a educação física é um importante fator potenciador das aprendizagens nas outras áreas escolares, fundamentando que:

A criança só se liberta para as aprendizagens escolares tradicionais – língua, grafismo, cálculo – a partir do momento em que domine a sua mobilidade e coordenação global. (...)

A maioria das dificuldades escolares situam-se em problemas de desenvolvimento motor, coordenação motora, de dominância lateral, de organização espacial, de construção prática e da estabilidade emotiva-afetiva (...). Só a partir de um certo nível de organização motora, de uma coordenação fina de movimentos e de uma integração espaço temporal vivida, se pode mais firmemente caminhar para outras aprendizagens escolares. (Matos, 2000, p.25)

Assim, no 1º CEB, o percurso educativo do aluno deve ser organizado em torno da diferenciação e relação entre os diferentes tipos de atividade física, que caracterizam cada uma das áreas e subáreas identificadas nas finalidades da educação física do ensino básico (Ministério da Educação, 2001), tendo em conta os objetivos gerais da educação física:

- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas (resistência geral; velocidade de reação simples e complexa de execução de ações motoras básicas, e de deslocamento; flexibilidade; controlo de postura; equilíbrio dinâmico em situações de «voo», de aceleração e de apoio instável e/ou limitado; controlo da orientação espacial; ritmo; agilidade).

- Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor.

- Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade. (Ministério da Educação, 2004, p.39)

Assim, a EF assume também importância na dimensão cívica na medida em que promove aprendizagem de regras de cooperação e de competição saudável, de valores da responsabilidade e de espírito de equipa, do esforço para atingir metas desejadas e da importância de cumprimento de objetivos individuais e coletivos (Rodrigues, 2007).

O essencial está em fornecer à criança experiências que lhe permitam confrontar-se progressivamente com o domínio do seu corpo, a tomada de consciência da sua

constituição física e as relações sociais implicadas no trabalho de grupo (Neto, 2007). As crianças devem realizar múltiplas atividades, “preferencialmente lúdicas, que lhes permitam um aumento do seu repertório motor e uma melhoria geral da sua motricidade” (Maria & Nunes, 2007, p. 7).

Recreio escolar

Outro espaço que assume uma grande importância no desenvolvimento das crianças é o recreio escolar. No intervalo das aulas, a generalidade das crianças empenha-se em experiências e jogos de habilidade física, donde resultam aprendizagens úteis (Ministério da Educação, 1992). É neste local que a criança procura novos caminhos para criar ação e expandir os seus limites, no sentido de satisfazer as suas necessidades de desenvolvimento, (Jambor, 1990 citado em Pereira & Pereira, 2012). Segundo a National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (1997), os benefícios do recreio escolar assumem vários domínios:

- Desenvolvimento social: através de interação com seus pares de uma forma que não é geralmente possível numa sala de aula típica, adquirindo uma vasta gama de competências sociais, de cooperação, partilha, linguagem, resolução de conflitos, respeito por regras, autodisciplina e construção de uma consideração por outras pessoas, culturas e crenças.

- Desenvolvimento emocional: através da redução da ansiedade, controlo do stresse e desenvolvimento de autocontrolo e da capacidade de se expressar aos outros. Vivência de sentimentos de perseverança, responsabilidade e autoaceitação. Compreensão dos comportamentos que resultam em aprovação ou reprovação dos seus pares ajudando as crianças a desenvolver um sentimento de competência social e emocional.

- Desenvolvimento físico: através da libertação do excesso de energia acumulado numa sala de aula e da participação de atividades físicas, melhorando a atenção das crianças e diminuindo a agitação.

- Desenvolvimento cognitivo: através das brincadeiras as crianças desenvolvem construções intelectuais e cognitivas. O jogo permite que as crianças desenvolvam habilidades no jogo, tornando-se prontos para utilizar essas habilidades noutros contextos. Assim, pode-se entender que alguns benefícios cognitivos são uma consequência direta de alguns tipos de brincadeiras físicas.

Neste sentido, um espaço de recreio bem estruturado favorece o crescimento e o desenvolvimento das crianças (Gordon, 1981), pois, são os momentos de recreio que proporcionam os maiores períodos de atividade destas na escola (Willenberg, et al., 2009). É nos recreios onde as crianças realizam as suas atividades de forma livre e estes momentos são uma boa oportunidade para descobrirem novas atividades que lhes deem prazer e os motivem para as práticas de movimento que, por sua vez poderão potenciar a prática de atividade física (Stellino, Sinclair, Partridge, & King, 2010 citados em Pereira & Pereira, 2012).

Assim, e considerando os constrangimentos de vida atual, os tempos de recreio nas escolas, são para as crianças, momentos de grande oportunidade de estimulação para as suas aquisições motoras, estruturação perceptiva e relacionamento social (Neto, 2004).

Professor

No 1º ciclo, a escola é, para a maioria das crianças portuguesas, uma das mais importantes experiências de relação social constituindo, inevitavelmente, uma das principais referências de modos de viver socialmente aceites e desejados. Uma das disciplinas que mais contribui para isso é a educação física, pois, para além de ter objetivos relacionados com aspetos biológicos (físico), tem também objetivos relativos às dimensões afetivas, cognitivas, motoras, sociais, éticas e culturais dos alunos.

O professor deve ter a preocupação de assegurar um papel de facilitação da ação, permitindo mais tarde uma cultura motora, fundamental a tarefas mais precisas e que solicitem maior exigência das diferentes estruturas e componentes da motricidade (Matos, 2000).

Assim, o papel do professor é de intervenção, mais ou menos direta, e não a passividade perante o crescimento da criança. A responsabilidade do professor consiste em influenciar positivamente o aumento das possibilidades efetivas dos seus alunos, protegendo a exclusão e discriminação das crianças com mais dificuldades. As aulas devem, portanto, consistir num espaço de oportunidade e de aprendizagem para todos (Ministério da Educação, 1992). O professor deve proporcionar aulas que contenham “abundância de encorajamento positivo para promover o estabelecimento de um autoconceito saudável e reduzir o medo do fracasso” (Gallahue e Ozmun, 2005, p.209). Deve, também, favorecer o desenvolvimento das várias habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras fundamentais, das mais simples às mais complexas (Gallahue e Ozmun, 2005).

O papel do professor é, essencialmente, a organização e a regulação das condições de aprendizagem, criando oportunidades para que os alunos aprendam, oferecendo-lhes muito tempo de prática adequada e diferenciada às suas possibilidades e necessidades (Ministério da Educação, 1992). O Professor deve considerar as aptidões dos alunos, os seus interesses e as características da dinâmica social da turma, de acordo com os objetivos e com os recursos atribuídos a cada escola para atingir os objetivos (Ministério da Educação, 2004).

Em suma, para que o professor promova um bom desenvolvimento na criança, é fundamental possuir um conhecimento das características normativas de cada idade, etapa ou fase, criar situações adequadas e diversificadas e fornecer estímulos adequados e suscetíveis de oferecer maior aquisição e desenvolvimento (Brito, 1971).

O papel da família

A influência parental é imprescindível para o desenvolvimento da criança, na medida em que influencia as escolhas de vida dos filhos, quer pelo encorajamento direto, quer, particularmente, pelo apoio material e disponibilidade pessoal para facilitar a acessibilidade a essas práticas (Mota & Sallis, 2002). Um estudo (Moore, et al., 1991) sobre a influência dos níveis de atividade física dos pais nos níveis de atividade física dos

filhos revelou que quando o pai é ativo, a propensão para a criança ser ativa é 3,4 vezes superior à de uma criança cujo pai é inativo. Quando a mãe é ativa, a sua propensão é de 2,0. finalmente, quando os dois progenitores são ativos, tal propensão é de 7,2 vezes superior à de outras crianças cujos progenitores sejam inativos.

A influência parental pode, por outro lado, dificultar a acessibilidade a estas práticas com a superproteção, impedindo o desenvolvimento motor comum da criança (Eckert, 1993). A superproteção pode fazer com que a criança se sinta incapaz de interagir satisfatoriamente com os seus pares. Tal efeito pode desenvolver-se de maneira a que a inaptidão da criança, para brincar em termos igualitários com outras, limite ainda mais as suas oportunidades para a prática e a criança fique cada vez mais atrasada (Eckert, 1993).

Em suma, a literatura indica que os constrangimento da sociedade contemporânea, nomeadamente o espaço e o tempo disponível para os jogos/brincadeira, o grau tecnológico, o aumento da proteção parental e a maior organização do tempo infantil com atividades institucionalizadas, podem influenciar o DM das crianças (Neto, 2006).

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

Caracterização do estudo

Neste estudo optou-se por uma investigação de enfoque quantitativo de carácter descritivo, na medida em que procuramos caracterizar a competência motora das crianças e as suas oportunidades para a atividade física dentro e fora do contexto escolar.

Os estudos quantitativos do tipo descritivos procuram especificar as propriedades e as características importantes de qualquer fenómeno que se analise, medindo, avaliando e recolhendo dados sobre diversos aspetos do fenómeno a ser pesquisado, para dizer como é e como se manifesta o fenómeno de interesse (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). Neste estudo foi utilizado uma escala métrica (MABC-2) para avaliar a competência motora e uma entrevista estruturada para recolher dados sobre as oportunidades para a prática de atividade física.

Amostra

A amostra do presente estudo compreendeu 21 crianças do 2º ano de escolaridade, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, todos com 7 anos de idade, de um centro escolar de Viana do Castelo. A participação dos sujeitos obrigou ao preenchimento de um termo de aceitação assinado pelos pais/encarregados de educação destes (anexo II).

Instrumentos para a recolha de dados

Avaliação da competência motora das crianças.

Para avaliar a competência motora dos alunos, utilizou-se a bateria de MABC-2 (Henderson, Sugden & Barnett, 2007). No presente estudo utilizamos a versão portuguesa traduzida e adaptada, para a população portuguesa, por Matias, Martins, Simões e Vasconcelos (2012).

Este teste é constituído por 8 tarefas motoras para cada uma das 3 faixas etárias: 3-6 anos (banda 1), 7-10 anos (banda 2) e 11-16 anos (banda 3).

As tarefas abrangem as seguintes 3 áreas:

- destreza manual;
- habilidades motoras: atirar e agarrar;
- equilíbrio: estático e dinâmico.

O objetivo deste teste (MABC-2) é identificar e descrever as crianças com dificuldades de movimento. O MABC-2 é uma ferramenta de avaliação padronizada em que uma criança tem que realizar uma série de tarefas motoras de forma estritamente específica para medir objetivamente a défice motor. Pode também ser usado para a identificação, planeamento, avaliação de programas de intervenção e como ferramenta de pesquisa (Henderson, Sugden, & Barnett, 2007).

Para implementar as 8 tarefas motoras que constituem este teste foram utilizados os seguintes materiais do teste MABC:

- Manual MABC-2;
- Folha de registo (para a faixa de idade apropriada);
- Uma mesa e uma cadeira para as crianças;
- Uma mesa e uma cadeira para as anotações;
- Kit do teste 2 do MABC:
 - Tapete de proteção da mesa;
 - Tabuleiro com 12 buracos e 12 pinos (mais 3 pinos extra);
 - Quadro de laçar e cordel com uma ponta de metal;

- Folhas com um percurso de bicicleta desenhada para delinear;
- Uma caneta de ponta fina vermelha;
- Uma bola de ténis;
- Um saco de feijões;
- Uma “caixa-alvo”;
- Fita adesiva colorida;
- Fita métrica;
- Tapetes coloridos;
- Placa para equilíbrio;
- Um cronómetro.

Os dados foram coletados pela autora deste trabalho, na sala de aula no caso dos testes de destreza manual, e no ginásio no caso dos testes de atirar e agarrar e nos testes de equilíbrio, onde foi tudo preparado para garantir uma boa execução das tarefas.

Todas as crianças foram testadas na banda 2 (7-10 anos) de acordo com o protocolo definido no manual da bateria:

- Destreza manual – tarefa de colocar 12 pinos nos buracos do tabuleiro (figuras 4, 5, 6).

Nesta tarefa, a criança tem a caixa dos pinos numa mão e coloca a outra mão sobre o tapete, como mostra a figura 2. Ao sinal a criança pega nos pinos, um de cada vez, e insere-os no tabuleiro com buracos, o mais rápido possível. A tarefa termina, quando o último pino tiver sido inserido. No entanto, se a criança pega em mais do que um pino de cada vez, muda de mãos ou usa ambas, ou reposiciona os pinos contra o corpo, o tabuleiro, ou a mesa, a tarefa é considerada falhada (F). A mão preferida é testada em primeiro lugar, depois a outra.

Antes da realização do teste a criança tem direito a praticar a tarefa uma vez com cada mão, colocando seis pinos no tabuleiro. Se a criança cometer algum dos erros em cima referidos, a tarefa é interrompida e deverá ser lembrado as regras à criança ou redemonstrado (Henderson et al., 2007).

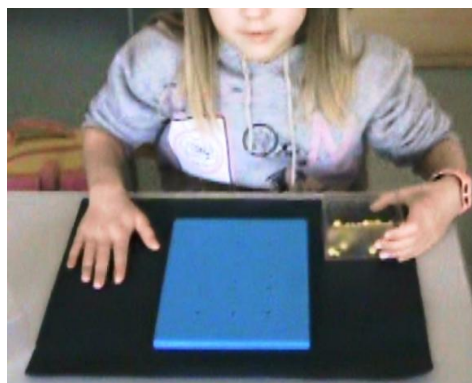


Figura 4. Posição correta para iniciar o teste de colocar pinos



Figura 5. Colocar pinos com a mão preferida



Figura 6. Colocar pinos com a mão não-preferida

- Destreza manual – tarefa de passar o cordel com uma ponta de metal entre os buracos da placa de laçar (figura 7, 8)

Nesta tarefa, a criança inicia o teste colocando as duas mãos sobre o tapete, como mostra na figura 5. Ao sinal, a criança pega na linha e na placa, e insere a linha na placa através do primeiro buraco, continuando a enfiar através dos furos restantes (em linha reta, e não em torno da placa). A criança pode escolher a mão para segurar nos objetos enquanto laça e pode escolher qualquer posição das mãos e dos braços. Contudo, se a criança enfiar o laço à volta da placa e não corrigir esse erro durante a prova ou deixar um buraco livre na placa, o teste é considerado falhado.

Inicia-se a cronometragem quando a primeira mão deixa o tapete. Para-se a cronometragem quando a criança puxa o fio, no último buraco da placa. Antes de iniciar o

teste, a criança tem uma tentativa para praticar, que consiste em completar quatro buracos na placa. Se a criança cometer algum dos erros acima descritos, interrompe-se a tarefa e deverá ser lembrado as regras à criança ou redemonstrado (Henderson et al., 2007).



Figura 7. Posição correta para iniciar o teste de enfiar o cordel

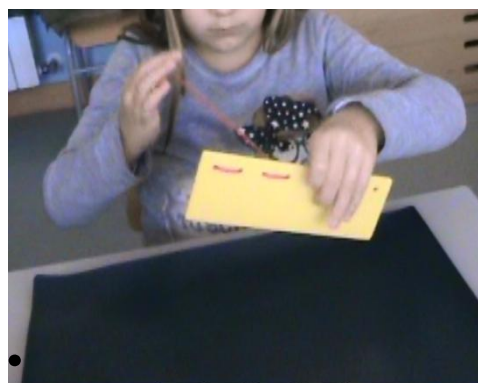


Figura 8. Realização do teste de enfiar o cordel

- Destreza manual – tarefa de delinear o desenho de um percurso de bicicleta (figura 9).

Nesta tarefa, a criança terá que delinear um percurso. A partir da bicicleta, a criança desenha uma linha contínua, seguindo o percurso sem tocar nas suas fronteiras. A criança deve ser encorajada a manter a caneta no papel, mas não é penalizado por levantá-la, se der continuidade ao percurso no mesmo lugar. É permitido que a criança faça pequenos ajustes no ângulo do papel (até 45 graus), para ser mais fácil executar a tarefa. No entanto, se a criança inverte a direção enquanto delineia, ou inclina o papel mais de 45 graus, o teste é considerado falhado.

Nesta tarefa, só a mão preferida é testada e antes da realização do teste, é dado à criança uma tentativa para praticar. Como esta é uma tarefa demorada, apenas metade do percurso precisa ser praticado. Se a criança comete algum dos erros referidos em cima, transpõe uma fronteira ou deixa uma lacuna no percurso, interrompe-se a tarefa e deverá ser lembrado as regras à criança ou redemonstrado (Henderson et al., 2007).

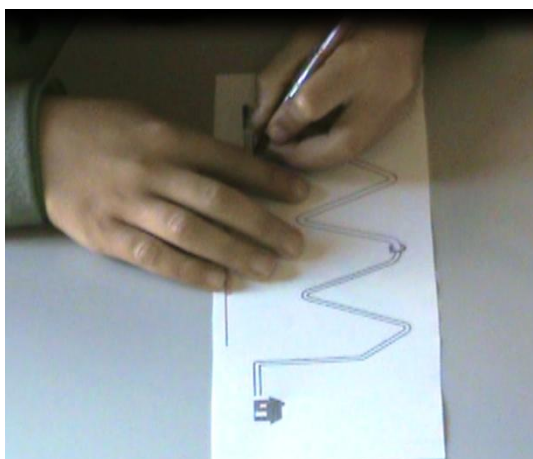


Figura 9. Realização do teste de delinear o percurso
de bicicleta

- Atirar e agarrar – tarefa de atirar e apanhar uma bola de ténis com as duas mãos (Figura 10, 11, 12).

Neste teste, a criança atira a bola contra a parede, atrás da distância marcada, e apanha-a usando apenas as duas mãos. Na idade de 7 e 8 anos, a bola bate uma vez no chão antes de ser apanhada pela criança. O teste é considerado falhado se a criança apanhar a bola contra o corpo ou contra a roupa e se passar a linha que delimita a distância para atirar a bola.

Antes da realização do teste são dadas à criança cinco tentativas para praticar. A criança não é penalizada por usar as duas mãos para atirar a bola, mas deve ser encorajada a fazê-lo apenas com uma mão. Se a criança comete um dos erros acima referidos ou não atira a bola com força o suficiente, interrompe-se a tarefa e deverá ser relembrado as regras à criança ou redemonstrado (Henderson et al., 2007).



Figura 10. Atirar a bola contra a parede

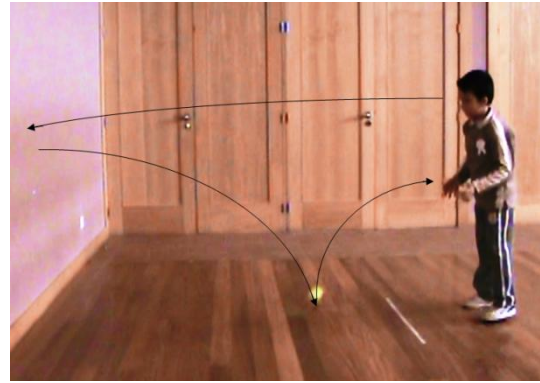


Figura 11. Percurso correto da bola



Figura 12. Agarrar a bola com as duas mãos

- Atirar e agarrar – tarefa de atirar o saco de feijões para dentro do alvo (figura 13).

Nesta tarefa, a criança tem que estar num tapete e atirar o saco de feijão, de modo a que este caia no círculo vermelho, no tapete alvo. A criança deve ser encorajada a atirar o saco apenas com uma mão, no entanto se a criança atirar com as duas mãos e for bem sucedida, não é penalizada. No teste são dadas dez tentativas e são contados o número de lançamentos de sucesso, alcançados sem a criança pisar fora do tapete ao atirar. Um ponto é contado quando a criança acerta com o saco de feijões no círculo vermelho. Um lance que desliza ou salta no chão e depois acerta no círculo, não conta. Um lançamento que acerta no círculo, mas, posteriormente desliza ou salta fora, é contado.

Antes da realização do teste, são dadas às crianças cinco tentativas de prática. Durante essas experiências, a criança pode mudar de mãos, e deve ser encorajada a

tentar diferentes posições em pé, se for necessário. Se a criança sai fora do tapete para atirar, atira com as duas mãos, ou desliza o saquinho de feijão ao longo do chão, interrompe-se a tarefa e deverá ser lembrado as regras à criança ou redemonstrado (Henderson et al., 2007).

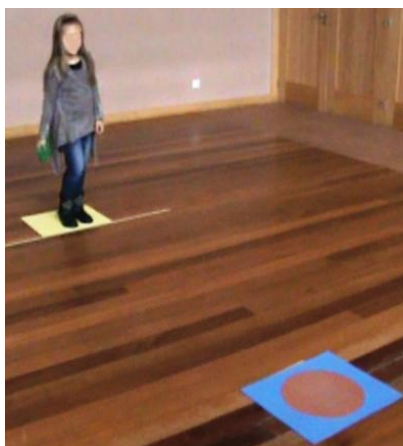


Figura 13. Teste de atirar o saco de feijões

- Equilíbrio – tarefa de equilíbrio na placa (figura 14, 15).

Nesta tarefa, a criança tem que se equilibrar num só pé, na placa de equilíbrio, até 30 segundos. O teste dá no máximo duas tentativas para cada perna, até 30 segundos. Se a criança mantém o equilíbrio numa perna durante 30 segundos, um segundo teste não é necessário. A cronometragem do teste inicia-se quando a criança alcançar uma posição de equilíbrio. A contagem é interrompida sempre que a criança inclinar a placa, de modo a que um dos lados toque no chão, tocar no chão com o pé livre, tocar na placa de equilíbrio com o pé livre e tocar na perna de apoio com o pé livre.

Antes da realização do teste é dado à criança uma tentativa de praticar com cada perna durante 15 segundos. Durante estas tentativas, o examinador pode ajudar a criança a assumir a posição de equilíbrio, com uma mão, se necessário. Se a criança cometer algum dos erros acima referidos, interrompe-se a tarefa e deverá ser lembrado as regras à criança ou redemonstrado (Henderson et al., 2007).



Figura 14. Teste de equilíbrio na placa com a perna preferida



Figura 15. Teste de equilíbrio na placa com a perna não-preferida

- Equilíbrio – tarefa de saltar ao pé-coxinho por dentro dos quadrados (figura 16, 17, 18, 19).

Nesta tarefa, a criança começa, em posição de pé-coxinho no primeiro tapete amarelo. A partir de uma posição em equilíbrio, a criança faz cinco saltos contínuos para a frente, de tapete para tapete, parando no tapete final. O último salto não conta se a criança não conseguir terminar numa posição equilibrada, ou faz um salto extra fora do tapete. Fazem-se no máximo dois testes para cada perna. Se a criança fizer cinco saltos perfeitos, um segundo teste é necessário para essa perna.

O teste é considerado falhado quando a criança salta fora de um limite, salta mais de uma vez num tapete, toca com o pé livre no piso ou no tapete, para num dos tapetes ou se desequilibra.

Antes da realização do teste é dada à criança uma tentativa para praticar com cada uma das pernas, consistindo em saltar desde o primeiro tapete amarelo até ao tapete final. Se a criança cometer algum dos erros referidos em cima, interrompe-se a tarefa e deverão ser relembradas as regras à criança ou redemonstrado (Henderson et al., 2007).



Figura 16. Posição inicial do teste saltar ao pé-coxinho com a perna preferida

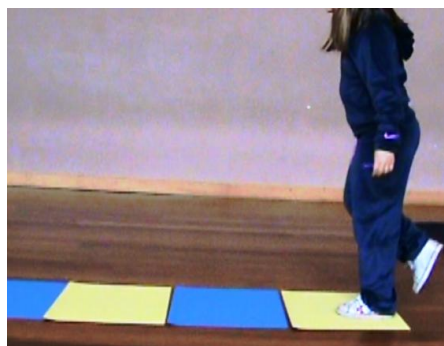


Figura 17. Posição inicial do teste saltar ao pé-coxinho com a perna não-preferida



Figura 18. Posição final do teste saltar ao pé-coxinho com a perna preferida



Figura 19. Posição final do teste saltar ao coxinho com a perna não-preferida

- Equilíbrio – tarefa de caminhar em calcanhares-pontas sobre a linha (figura 20).

Nesta tarefa, a criança começa com o pé que preferir no início da linha, e caminha ao longo desta, colocando o calcanhar de um pé contra a ponta do pé do outro, em cada passo. Fazem-se no máximo dois testes, de até 15 passos ou até ao fim da linha (o que ocorrer primeiro). Se a criança completar 15 passos ou atingir o fim da linha sem erros, um segundo teste não é necessário. Neste teste é contabilizado o número de passos consecutivos que a criança consegue dar na linha sem deixar um espaço entre a ponta do pé e o calcanhar, pisar fora da linha, tocar no chão com o pé livre e sem reajustar o pé no chão depois de ter sido colocado na linha.

Antes do teste, é dada à criança uma tentativa para praticar, que consiste em dar 5 passos. Se a criança cometer algum dos erros em cima referidos, interrompe-se a tarefa e deverão ser lembradas as regras à criança ou redemonstrado (Henderson et al., 2007).



Figura 20. Teste de caminhar em calcanhar-pontas

Todos os momentos da recolha de dados foram registados em vídeo para posterior observação e cotação das pontuações brutas em cada teste. Posteriormente resultados-padrão foram calculados para cada teste (testes de destreza manual: colocar pinos e enfiar o cordel; testes de atirar e agarrar: agarrar com as duas mãos e atirar o saco de feijões; testes de equilíbrio: equilíbrio na placa, saltar ao pé-coxinho e caminhar em calcanhar-pontas para a frente), cada componente e por último para o total do MABC-2, de acordo com as tabelas padronizadas para a população norte americana. A bateria estabelece o valor médio de 10 (± 3) para cada teste. Os valores padronizados podem ser convertidos numa classificação qualitativa, com a seguinte interpretação: scores ≥ 8 não apresentam dificuldades motoras; scores entre 6 e 7 sugerem que a criança apresenta probabilidades de ter dificuldades motoras; scores ≤ 5 a criança revela dificuldades motoras.

Oportunidades da atividade física dentro e fora do contexto escolar

Para recolher informação relativa às oportunidades de atividade física foi realizada uma entrevista estruturada às crianças (anexo III). Adicionalmente foi solicitado aos encarregados de educação um registo diário das atividades das crianças, durante uma semana (anexo IV). Esta informação foi complementada pela análise do Plano Curricular de Turma (PCT), já que este contempla informação relativa à rotina diária escolar de cada aluno.

A entrevista estruturada às crianças baseou-se num questionário previamente validado por Serrano (2003). Na globalidade, este instrumento é constituído por 24 questões, no entanto apenas nos centramos nas perguntas que pretendem:

- Identificar se as crianças praticam algum tipo de atividade estruturada fora do contexto escolar;
- Determinar se a atividade física estruturada praticada fora do contexto escolar é a preferida;
- Identificar as opiniões que as crianças têm pelas atividades físicas estruturadas dentro do contexto escolar (atividade física e desportiva e educação física);
- Identificar o tipo de brinquedos ativos que as crianças possuem;

Todas as crianças da turma foram entrevistadas pela autora do estudo.

Procedimentos estatísticos

Para o tratamento dos dados utilizou-se o programa SPSS versão 18.0. Os resultados encontrados foram descritos através de indicadores de tendência central e dispersão (média e desvio-padrão); e através de frequências absolutas e relativas.

Fases do estudo

De seguida, apresentamos as várias fases deste estudo e o tempo dispensado em cada uma delas.

Tabela 1. *Fases do estudo de investigação*

Meses	Plano de ação
Outubro	Definição da problemática; Formulação das questões orientadoras e dos objetivos.
Novembro	Recolha de bibliografia; Pedido de autorização aos encarregados de educação; Seleção das atividades a desenvolver em contexto. Início da recolha de dados.
Dezembro	Continuação da recolha de dados.
Janeiro	Redação do enquadramento teórico; Finalização da recolha de dados.
Fevereiro	Início da redação da revisão da literatura;
Março	Continuação da redação da revisão da literatura;
Abril	Finalização da redação da revisão da literatura; Análise e discussão dos dados;
Maio	Finalização da redação do relatório final de PES II.

CAPITULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Competência motora da criança

Na tabela 2 reportamos os resultados obtidos em cada teste do MABC-2- banda 2.

Tabela 2. Resultados obtidos na bateria de MABC-2 (média e desvio-padrão, M(DP); e valores mínimo e máximo, Min. - Max.).

	Total n= 21		Raparigas n= 10		Rapazes n= 11	
	M (DP)	Min. -Max.	M±DP	Min. -Max.	M±DP	Min. -Max.
DESTREZA MANUAL	8.5 (2.1)	3 - 12	9.4 (1.6)	8 – 12	7.6 (2.2)	4 – 11
Colocar pinos	9.8 (2.7)	4 - 15	11.5 (1.8)	9 - 15	8.2 (2.5)	4 – 11
Enfiar cordão	8.0 (2.7)	4 - 13	7.9 (2.5)	5 - 12	8.0 (3.0)	4 – 13
Delinear percurso	8.0 (2.2)	3 - 12	8.4 (2.7)	3 - 12	7.6 (1.8)	5 – 10
ATIRAR E AGARRAR	7.9 (2.9)	4 - 14	6.6 (2.4)	4 – 10	9.0 (2.9)	5 – 14
Agarrar com as duas mãos	9.4 (3.4)	5 - 17	8.0 (2.5)	5 - 11	10.6 (3.6)	6 – 17
Atirar saco de feijões	6.5 (1.6)	5 – 9	6.0 (1.4)	5 - 9	6.9 (1.7)	5 – 9
EQUILÍBRIO	8.7 (3.1)	4 - 16	8.5 (2.5)	4 – 12	8.9 (3.7)	5 – 16
Equilíbrio na placa	10.3 (2.3)	5 - 14	10.3 (2.7)	5 – 14	10.4 (2.1)	7 – 14
Caminhar em calcanhar-pontas para a frente	8.0 (4.2)	3 - 12	8.1 (4.2)	3 – 12	8.0 (4.3)	3 – 12
Saltar ao pé-coxinho	8.5 (3.3)	3 – 12	8.7 (3.6)	3 - 12	8.4 (3.2)	3 – 12
TOTAL MABC-2	8.0 (2.4)	4 – 14	8.0 (2.2)	4 – 11	8.0 (2.8)	5- 14

Tendo em conta os valores referenciais da bateria (≥ 8 sem dificuldades motoras), podemos referir que as crianças não apresentaram dificuldades ao nível das componentes de destreza manual (M=8.5; DP=2.1) e de equilíbrio (M=8.7; DP=3.1). Já na componente de atirar e agarrar manifestaram algumas dificuldades (M=7.9; DP=2.9) e em particular as raparigas (M=6.6; DP=2.4).

Analisando os resultados da amostra total, podemos referir que as crianças não apresentaram dificuldades motoras na realização da maioria dos testes, exceto no teste de atirar o saco de feijões (M=6.5; DP=1.6). Os melhores resultados foram obtidos na componente de equilíbrio (M=8.7; DP=3.1) e na destreza manual (M=8.5; DP=2.1) comparativamente à componente de atirar e agarrar (M=7.9; DP=2.9). Resultados semelhantes foram obtidos por Silveira (2010) e por Cronin (2010), com crianças da mesma faixa etária.

Relativamente à destreza manual, as crianças, na globalidade não tiveram grandes dificuldades na colocação de pinos (M=9.8; DP=2.7) comparativamente ao teste de enfiar o cordel (M=8.0; DP=2.7) e delinear um percurso (M=8.0; DP=2.2). No entanto importa referir que na colocação de pinos, o desempenho médio com a mão preferida (M=10.2; DP=1.4) foi melhor do que com a mão não preferida (M=9.0; DP=3.4).

Na globalidade, os erros mais frequentes na realização do teste de colocar pinos foram: colocar dois pinos ao mesmo tempo (fig. 21); deixar sair um pino da área (fig. 22); utilizar as duas mãos (fig. 23); utilizar a mão errada (fig. 24); reposicionar o pino com o corpo (fig. 25).



Figura 21. Colocar dois pinos ao mesmo tempo



Figura 22. Deixar sair um pino da área



Figura 23. Utilizar as duas mãos

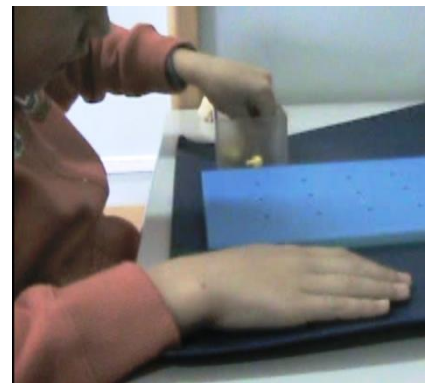


Figura 24. Utilizar a mão errada



Figura 25. Reposicionar o pino com o corpo

O erro mais frequente na realização do teste de enfiar o cordel foi: coser à volta da placa (fig. 26).



Figura 26. Coser à volta da placa

Por último, os erros mais frequentes na realização do teste de delinear o percurso foram: transpor uma fronteira menos de 12 mm (fig. 27); cruzar de linhas associadas (fig. 28); deixar uma lacuna no percurso (fig. 29); transpor a fronteira e corrigir o erro sem deixar nenhuma lacuna no percurso (fig. 30).

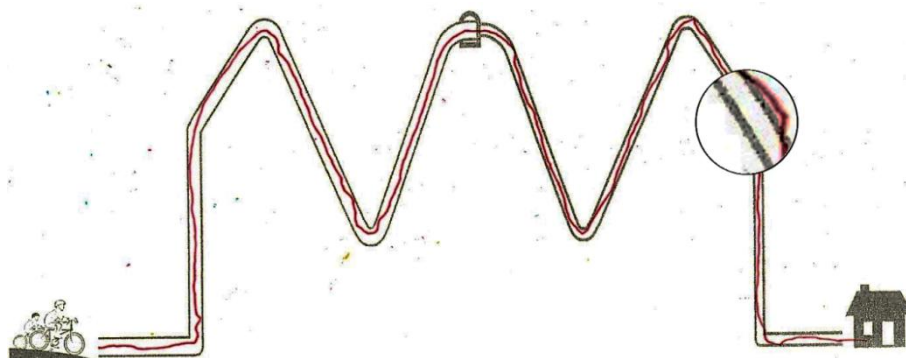


Figura 27. Transpor uma fronteira menos de 12 mm

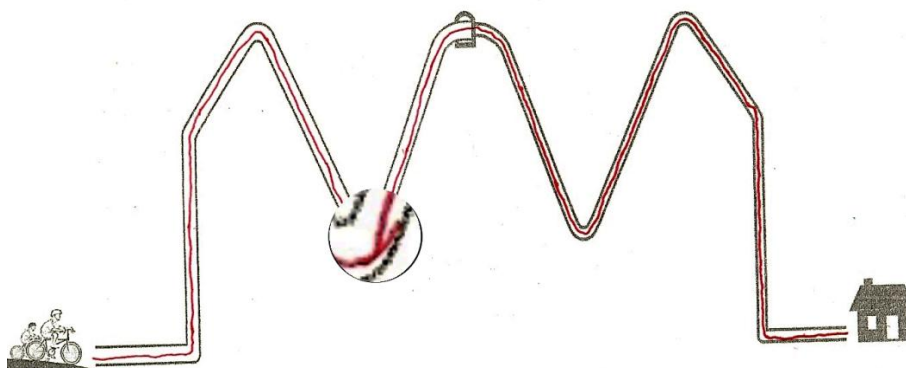


Figura 28. Cruzar linhas associadas



Figura 29. Deixar uma lacuna no percurso

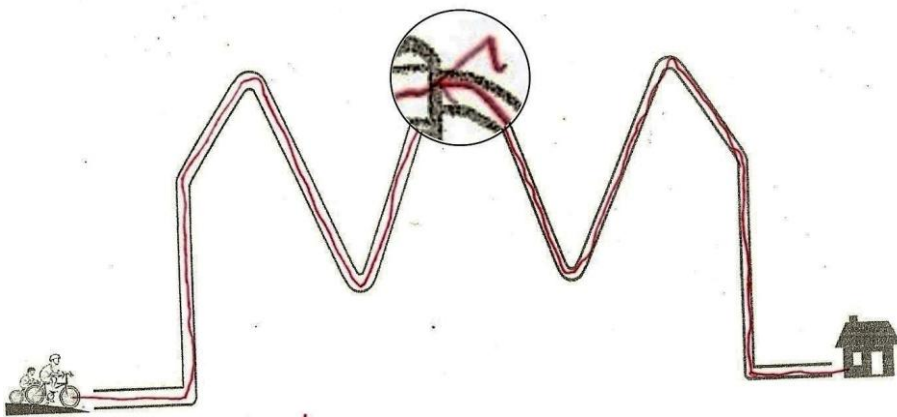


Figura 30. Transpor a fronteira e corrigir o erro sem deixar nenhuma lacuna no percurso

Relativamente à componente de atirar e agarrar, na globalidade as crianças tiveram menos dificuldades no teste de agarrar com as duas mãos ($M=9.4$; $DP=3.4$) comparativamente ao teste de atirar o saco de feijões ($M=6.5$; $DP=1.6$).

No geral, os erros mais frequentes na realização do teste de agarrar a bola com as duas mãos foram: apanhar a bola contra o corpo (fig. 31); atirar a bola em sentido contrário (fig. 32); não apanhar a bola (fig. 33); a bola ressalta duas vezes no chão (fig. 34).



Figura 31. Apanhar a bola contra o corpo

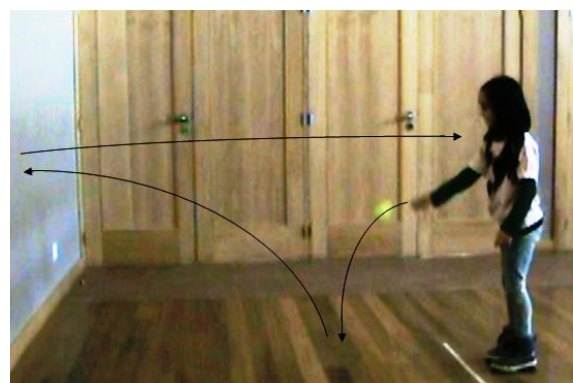


Figura 32. Atirar a bola em sentido contrário

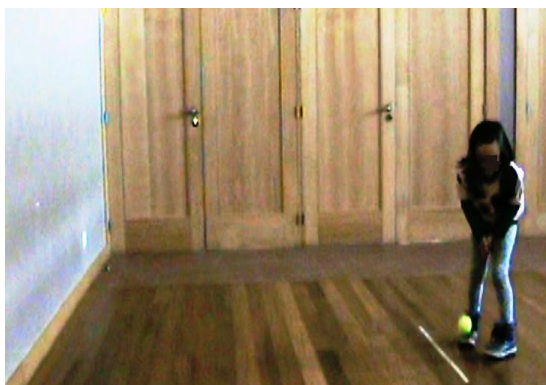


Figura 33. Não apanhar a bola

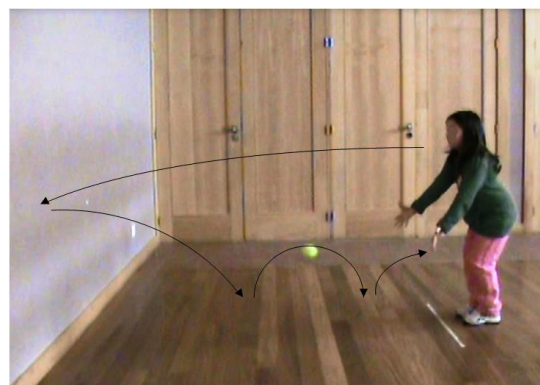


Figura 34. A bola ressalta duas vezes no chão

Os erros mais frequentes na realização do teste de atirar o saco de feijões foram: falhar no alvo (fig. 35); o saco de feijões ressalta antes de acertar no alvo (fig. 36).



Figura 35. Falhar no alvo

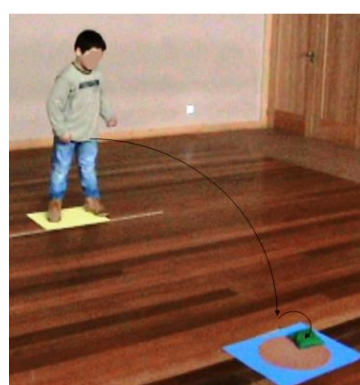


Figura 36. O saco de feijões ressalta antes de acertar no alvo

Relativamente à componente de equilíbrio, as crianças, na globalidade tiveram menos dificuldades no teste de equilíbrio na placa ($M=10.3$; $DP=2.3$) comparativamente ao teste de saltar ao pé-coxinho ($M=8.5$; $DP=3.3$) e ao teste de caminhar em calcanhar-pontas ($M=8.0$; $DP=4.2$). No teste de equilíbrio na placa como no teste de saltar ao pé-coxinho, os resultados obtidos com a perna não preferida foram, em média, melhores do que com a perna preferida para ambos os géneros.

Os erros mais frequentes na realização do teste de equilíbrio na placa foram: tocar no chão com o pé livre (fig. 37); inclinar a placa e tocar com um dos lados no chão (fig. 38); tocar com a perna de apoio com a perna livre (fig. 39).



Figura 37. Tocar no chão com o pé livre



Figura 38. Inclinar a placa e tocar com um dos lados no chão



Figura 39. Tocar na perna de apoio com a perna livre

Os erros mais frequentes na realização do teste de saltar ao pé-coxinho foram: saltar na fronteira entre dois quadrados (fig. 40); tocar com o pé livre no piso (fig. 41); saltar fora de um limite (fig. 42); terminar numa posição desequilibrada (fig. 43); terminar com salto a pés juntos (fig. 44); terminar fora da área (fig. 45).



Figura 40. Saltar na fronteira entre dois quadrados



Figura 41. Tocar com o pé livre no piso

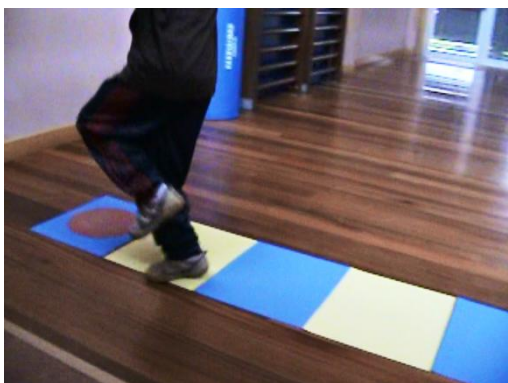


Figura 42. Saltar fora de um limite



Figura 43. Terminar numa posição desequilibrada

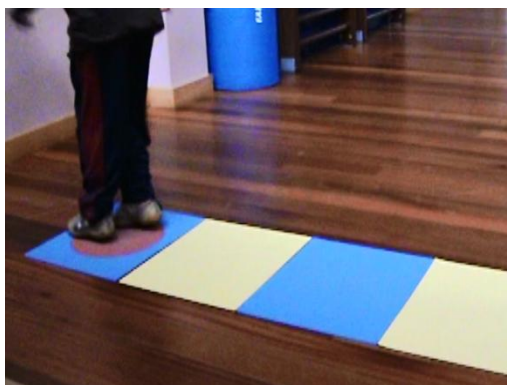


Figura 44. Terminar com salto a pés juntos



Figura 45. Terminar fora da área

Os erros mais frequentes na realização do teste de andar em calcanhar-pontas foram: tocar no chão com o pé livre (fig. 46); calcar a ponta do pé com o calcanhar (fig. 47); pisar fora da linha (fig. 48); deixar um espaço entre a ponta do pé e o calcanhar (fig. 49).

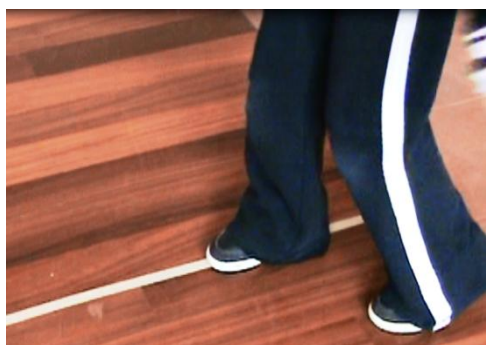


Figura 46. Tocar no chão com o pé livre



Figura 47. Calcar a ponta do pé com o calcanhar



Figura 48. Pisar fora da linha



Figura 49. Deixar um espaço entre a ponta do pé e o calcanhar

Quando interpretamos os resultados obtidos pelas raparigas podemos referir que a melhor performance foi registada nos testes de colocar pinos ($M=11.5$; $DP=1.8$) e nos testes de equilíbrio na placa ($M=10.3$; $DP=2.7$). Para além disso, é de realçar que as raparigas manifestaram alguma dificuldades no teste de atirar o saco de feijões ($M=6.0$; $DP=1.4$) o que se refletiu no resultado obtido na componente de atirar e agarrar ($M=6.6$; $DP=2.4$). Já os rapazes obtiveram melhores resultados nos testes de agarrar com as duas mãos ($M=10.6$; $DP=3.6$) e no teste de equilíbrio na placa ($M=10.4$; $DP=2.1$). A pior performance foi registada nos testes de atirar o saco de feijões ($M=6.9$; $DP=1.7$) e delinear o percurso ($M=7.6$; $DP=1.8$).

Quando comparamos a performance motora dos rapazes e das raparigas, verificamos que as raparigas apresentam melhores resultados nos testes de destreza manual (raparigas: $M=9.4$; $DP=1.6$; rapazes: $M=7.6$; $DP=2.2$), enquanto os rapazes apresentam melhores resultados nas outras duas componentes de atirar e agarrar (rapazes: $M=9.0$; $DP=2.9$; raparigas: $M=6.6$; $DP=2.4$) e de equilíbrio (rapazes: $M=8.9$; $DP=3.7$; raparigas: $M=8.5$; $DP=2.5$), sendo a diferença entre géneros mais expressiva na categoria de atirar e agarrar.

Analisando mais pormenorizadamente os testes de destreza manual, verificamos que as raparigas apresentam um melhor desempenho comparativamente aos rapazes no teste de colocar pinos, tanto com a mão preferida (raparigas: $M=11.2$; $DP=1.9$; rapazes: $M=9.3$; $DP=3.6$) como com a mão não preferida (raparigas: $M=11.4$; $DP=2.5$; rapazes: $M=6.6$; $DP=4.4$). Quando analisamos a performance motora das raparigas verificamos que

estas apresentam, em média, um melhor resultado com a mão não preferida (M=11.4; DP=2.5), comparativamente à mão preferida (M=11.2; DP=1.9). Já os rapazes apresentaram melhores resultados com a mão preferida (mão preferida: M=9.3; DP=3.6; mão não preferida: M=6.6; DP=4.4). Também no teste de delinear o percurso as diferenças foram visíveis, embora menos notórias (raparigas: M=8.4; DP=2.7; rapazes: M=7.5; DP=1.8).

Também, foram encontradas diferenças entre os géneros no teste de agarrar com as duas mãos (rapazes: M=10.6; DP=3.6; raparigas: M=8.0; DP=2.5), e no teste de atirar o saco de feijões (rapazes: M=6.9; DP=1.7; raparigas: M=6.0; DP=1.4). No teste de agarrar com as duas mãos, os rapazes foram notoriamente superiores às raparigas. Esta tendência foi igualmente encontrada em vários estudos (Souza, Ferreira, Catuzzo e Corrêa, 2007; Carvalhal e Raposo, 2007; Silveira, 2010; Cronin, 2010).

Esta evidência vai ao encontro da literatura que aponta que os rapazes tendem a exibir uma melhor performance ao nível das habilidades manipulativas comparativamente às raparigas (Morris, William, Atwater, & Wilmore, 1982; Toriola & Igbokwe, 1986; Duger, Bumin, Uyanik, Aki & Kayihan, 1999; Lam & Schiller, 2001; Lejarraga et al., 2002; Sigmundsson & Rostoft, 2003; Kroes et al., 2004; Livesey, Coleman & Josman, 2007; Ikeda & Aoyagi, 2008; Engel-Yeger, Rosenblum & Josman, 2010; Hardy, King, Farrel, Macniven & Howlett, 2010; Martins & Serrano, 2011; Saraiva, Rodrigues & Barreiros, 2011). A diferença entre os rapazes e as raparigas pode dever-se a hábitos culturais. Culturalmente os meninos são mais estimulados a brincar com bolas e carrinhos, enquanto as meninas são mais estimuladas a brincar com bonecas e ursinhos. Já as habilidades motoras das meninas são caracterizadas por movimentos mais passivos, o que provoca uma certa desvantagem motora em relação aos rapazes (Nunes, 2009). Estas diferenças entre os géneros são causadas, principalmente, pela família, uma vez que é ela que decide que atividades são adequadas, ou não, aos seus filhos, seguindo as normas culturais (Romero, 2005).

Por último, na componente de equilíbrio e nos respetivos testes não se verificaram diferenças relevantes entre os rapazes e as raparigas.

Análise das oportunidades de atividade física estruturada e não estruturada dentro e fora do contexto escolar

Na tabela 3 apresentamos a informação reportada pelos encarregados de educação sobre a rotina diária da criança fora do contexto escolar.

Tabela 3. *Rotina diária da criança fora do contexto escolar reportada pelo encarregado de educação*

	Semana	Fim de semana
	M (DP)	M (DP)
Ver TV (nº total de min./dia)	34.4 (30.4)	92.9 (66.5)
Jogar PC/Consola/Wii (nº total de min./dia)	17.0 (32.0)	82.2 (90.7)
Jogos de mesa (nº total de min./sem. ou fds)	43.6 (136.3)	68.9 (93.4)
Atividades de leitura (nº total de min./sem. ou fds)	18.6 (34.4)	28.1 (63.2)
Ouvir música (nº total de min./sem. ou fds)	20.6 (39.9)	25.0 (51.4)
T.P.C. (nº total de min./dia)	35.9 (27.9)	28.1 (32.6)
Catequese (nº total de min./sem. ou fds)	-	55.0 (20.6)
AF estruturada fora da escola (nº total de min./sem. ou fds)	61.9 (68.1)	19.2 (49.8)
Brincadeiras ativas (nº total de min./sem. ou fds)	11.7 (27.5)	148.6 (110.1)
AF com os pais (nº total de min./sem. ou fds)	32.5 (75.7)	231.7 (165.9)

Pela análise da tabela 3, podemos referir que durante a semana as crianças fora do contexto escolar empregam parte do seu tempo nos trabalhos de casa escolares (M= 35.9 minutos por dia), a ver TV (M= 34.4 minutos por dia) e a jogar PC/Wii/consola (M= 17 minutos por dia). Apenas realizam uma 1 hora por semana de atividade física estruturada (M= 61.9 minutos por semana). Por outro lado, os resultados sugerem que as crianças

durante a semana se envolvem pouco em brincadeiras ativas (M= 11.7 minutos por semana), atividades de leitura (M= 18,6 minutos por semana), a ouvir música (M= 20.6 minutos por semana) e a realizar jogos de mesa (M= 43.6 minutos por semana). Num estudo semelhante, Neto (1997b) também concluiu que as crianças ocupam grande parte do seu tempo a ver TV/vídeo, a brincar com brinquedos, a fazer trabalhos escolares, a ler livros e a ouvir música.

Outro aspeto a salientar é o facto de as nossas crianças despendem em média cerca de 30 minutos diários nos T.P.C. Esta tendência foi igualmente reportada num estudo de Pires (2012) com crianças do 1º ciclo.

Ao fim de semana, é notório que as crianças têm mais tempo para brincar ativamente (M= 148.6 minutos ao fds) e os pais envolvem-se mais em atividades físicas com os seus filhos (M= 231.7 minutos por fds). Por outro lado, verifica-se que no fim de semana as crianças passam aproximadamente 3 horas por dia a ver TV, e a jogar computador/Wii/consola.

Na tabela 4 apresentamos a informação recolhida no PCT relativamente à rotina diária da criança dentro do contexto escolar.

Tabela 4. Rotina diária da criança no contexto escolar analisada através do PCT

	N (%)	Tempo total
Tempo de atividade letiva dentro da sala de aula (horas.min/dia)	21 (100)	4.18
Tempo de atividade física estruturada_ed.física (Horas.min/sem.)	21 (100)	0.45
Tempo de atividade física não estruturada (Horas/sem)	21 (100)	2.00 (30m + 1h30)
Tempo Atividades de enriquecimento curriculares_ AEC'S_sedentárias (Horas.min/sem.)	17 (81)	5.15
Tempo Atividade de enriquecimento curricular_ AEC'S_AFD (Horas.min/sem.)	17 (81)	2.15

Como se pode observar na tabela 4, dentro do contexto escolar, todas as crianças passam diariamente 4 horas e 30 minutos em atividades letivas dentro da sala de aula, exceto no dia em que realizam a aula de Educação física que dura cerca de 45 minutos. Para além deste tempo letivo, as crianças têm diariamente 2h de oportunidade para atividade física não estruturada (recreio escolar). Adicionalmente, 17 crianças (das 21 crianças) frequentam as AEC's, ou seja, permanecem aproximadamente mais 2 horas por dia no contexto escolar. As AEC'S que ocorrem dentro da sala de aula (inglês, música e apoio ao estudo) duram cerca de 5 horas e 15 minutos por semana. Já a atividade física e desportiva no âmbito das AEC's (oportunidade de atividade física estruturada) ocorre num bloco de 90 minutos e outro de 45 minutos, respetivamente à segunda-feira e à quarta-feira.

Para além desta informação, todas as crianças reportaram que o percurso casa-escola é feito através de um transporte motorizado.

Na tabela 5 reportamos a prática de atividade física reportada pela criança.

Tabela 5. *Prática de atividade física reportada pelas crianças.*

	Total n (%)	Feminino n (%)	Masculino n (%)
Frequência nas AEC's	17 (81)	8 (80)	9 (81.8)
Pratica atividade desportiva fora do contexto escolar	13 (61.9)	4 (40)	9 (81.8)
Pratica atividade desportiva preferida	8 (61.5)	2 (50)	6 (66.7)
Praticou atividade desportiva no ano passado	14 (66.7)	5 (50)	9 (81.8)
Gosta das aulas de Ed. física	21 (100)	10 (100)	11 (100)
Gosta da AEC de Ed. física	16 (94.1)	7 (87.5)	9 (100)

Analisando os dados (tabela 5), podemos referir que cerca de 61,9% das crianças pratica uma atividade desportiva, fora do contexto escolar, de forma regular. Verifica-se também que o número de rapazes com prática desportiva regular é superior ao número das raparigas. Contudo, apenas 61.5% dos alunos que praticam atividade desportiva mostram satisfação face à atividade praticada.

Relativamente à prática de atividade física estruturada no contexto escolar, verificamos que 94.1% dos alunos expressou a sua satisfação em relação às AEC's e 100% em relação às aulas de educação física.

Por último, reportamos na figura 50 os resultados relativamente à quantidade e variedade de brinquedos ativos que as crianças possuem no contexto familiar.

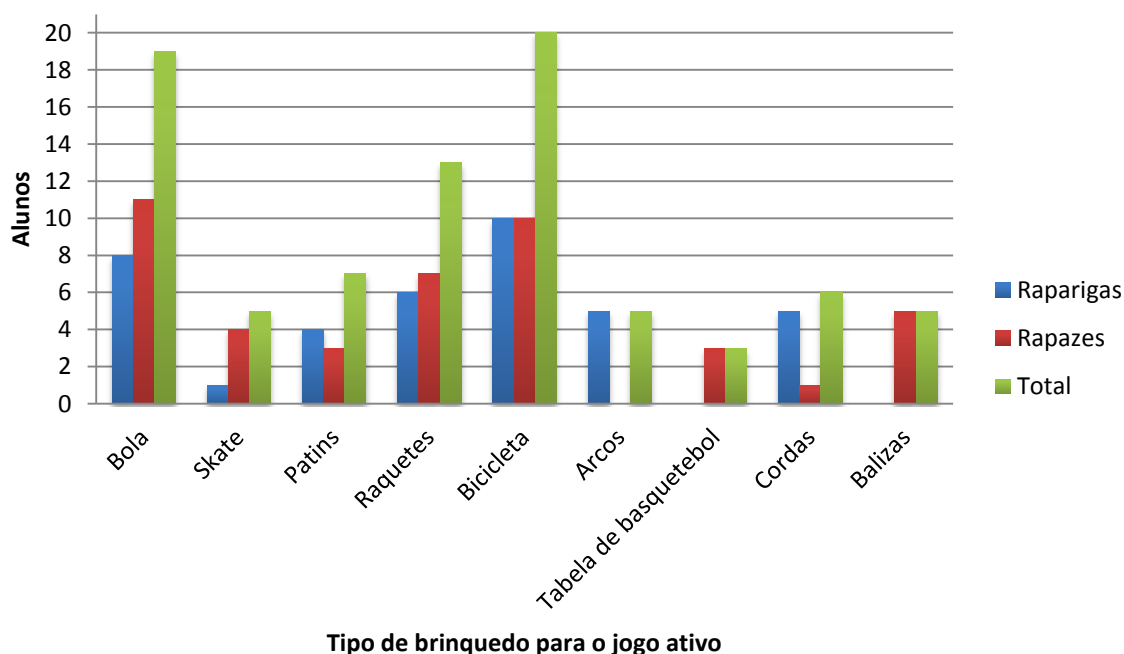


Figura 50. Os brinquedos ativos das crianças

A maioria das crianças tem uma bicicleta (95%), uma bola (90%) e umas raquetes (62%). Poucos têm uma tabela de basquetebol (14%), um skate (24%), arcos (24%) e uma baliza (24%). Quando analisamos o tipo de brinquedo em função do género, verificamos que as raparigas possuem mais arcos e cordas, enquanto que os rapazes possuem mais

balizas, tabelas de basquetebol e skates. De fato, concordamos com Mota e Sallis (2002), quando afirmam que a influência parental é imprescindível para o desenvolvimento da criança, na medida em que influencia as escolhas de vida dos filhos, quer pelo encorajamento direto, quer, particularmente, pelo apoio material e disponibilidade pessoal para facilitar a acessibilidade a essas práticas.

De acordo com as recomendações da WHO (2010), as crianças deveriam realizar pelo menos 60 minutos por dia de atividade física não estruturada, de intensidade moderada a vigorosa. Na realidade, no nosso estudo verificamos que semanalmente esta recomendação é eventualmente atingida na escola, já que todas as crianças têm no máximo cerca de 1h30/2h de atividade livre no seu tempo de recreio. O mesmo não podemos referir fora do contexto escolar (11.7 minutos por semana de brincadeira ativa, pois o tempo que resta à criança é maioritariamente ocupado com os trabalhos de casa escolares, a ver TV, a ler, e a jogar PC/Wii/consola. Durante o fim-de-semana, as crianças do nosso estudo parecem ter mais tempo/oportunidades para se envolverem em brincadeiras ativas (148.6 minutos por fds), no entanto é de referir que permanecem cerca de 3 horas por dia a ver televisão, e a jogar computador, Wii e/ou consola. Sobre este assunto, a American Academy of Pediatrics (2010) recomenda que as crianças com mais de 2 anos de idade não devem ver TV mais do que 1 a 2 horas por dia.

De acordo com Neto (1997b), o tempo de permanência na escola associado aos hábitos televisivos e tempo de atividades institucionalizadas extraescolares, permitem deduzir um modelo de vida demasiadamente estruturado e propenso a um estilo de vida sedentário.

Relativamente às oportunidades de atividade física estruturada no contexto escolar, importa referir que a carga horária de educação física é muito reduzida (45 minutos semanais), face ao estabelecido pelo Ministério da Educação (1992) que aconselha a realização de duas a três sessões semanais, de 30 a 45 minutos cada, neste ciclo de ensino. No nosso estudo, concluímos que todas as crianças praticam uma atividade física estruturada fora do tempo curricular, seja nas AEC's ou fora do contexto escolar.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÃO

Neste capítulo, apresentam-se as principais conclusões do estudo, organizando-as em torno das questões delineadas anteriormente. São também evidenciados alguns contributos deste estudo para a prática profissional.

Conclusões do estudo

Após a análise e discussão dos resultados obtidos, é possível enunciar algumas conclusões, nomeadamente:

- A maioria das crianças não apresentou dificuldades ao nível das componentes de destreza manual e de equilíbrio, no entanto manifestou dificuldades na componente de atirar e agarrar.

- As crianças manifestaram dificuldades na componente de atirar e agarrar, particularmente no teste de atirar e agarrar. Neste teste foi notória a dificuldade em acertar no alvo.

- As raparigas, de um modo geral, apresentaram resultados superiores na componente de destreza manual e os rapazes na componente de atirar e agarrar e de equilíbrio, sendo a diferença entre géneros mais expressiva na categoria de atirar e agarrar.

- As raparigas obtiveram melhor performance nos testes de colocar pinos e nos testes de equilíbrio na placa. No entanto, manifestaram algumas dificuldades no teste de atirar o saco de feijões.

- Os rapazes obtiveram melhores resultados nos testes de agarrar com as duas mãos e no teste de equilíbrio na placa. A pior performance foi registada nos testes de atirar o saco de feijões e delinear o percurso.

Relativamente às oportunidades de AF, podemos referir que:

- Durante os dias da semana e dentro do contexto escolar as crianças têm oportunidade de realizar brincadeiras ativas (cerca de 1h30-2h). Fora do contexto escolar,

as crianças e ocupam a maioria do seu tempo a realizar os trabalhos de casa escolares, a ver TV e a jogar PC/Wii/consola.

- Ao fim de semana, as crianças têm mais oportunidade para brincar ativamente e os pais envolvem-se mais em atividades físicas com os seus filhos, no entanto passam aproximadamente 3 horas por dia a ver televisão, e a jogar computador, Wii e/ou consola;

- A maioria das crianças pratica uma atividade desportiva, fora do contexto escolar. No entanto, é notório que os rapazes têm uma maior oportunidade de atividade desportiva fora do contexto escolar comparativamente às raparigas.

- As crianças apenas realizam 45 minutos de atividade física estruturada dentro da componente letiva.

Tendo em conta os resultados deste estudo, podemos concluir que a escola é um local onde as crianças passam grande parte do seu tempo e por isso o professor deve desenvolver estratégias que passam por proporcionar, à criança, momentos de atividade física estruturada e não estruturada.

Relativamente à educação física (atividade física estruturada), o professor deverá realizar duas ou três sessões semanais de educação física, de 30 a 45 minutos cada e proporcionar atividades motoras em quantidade e qualidade, de acordo com o desenvolvimento da criança (Ministério da Educação, 1992). Para além da atividade física estruturada, o professor deverá potenciar o espaço e o tempo de recreio escolar de modo a promover o desenvolvimento motor e social da criança. No âmbito da PES II, para além das aulas de educação física, foi nossa preocupação que as crianças durante o espaço do recreio tivessem acesso a materiais portáteis (bolas, cordas, rádio, arcos...).

Por último, gostaria de relatar uma experiência que foi desenvolvida no âmbito da PES II que visou promover hábitos de atividade física fora do contexto escolar. Para o efeito, inicialmente, abordamos esta temática dentro da sala de aula (anexo V), sensibilizando os alunos para os benefícios da atividade física (anexo VI). Posteriormente combinei com a turma que, durante 5 semanas, teriam de realizar uma atividade física

todos os fins de semana com os pais, dando exemplos específicos das atividades através de um *cartão-desafio* (anexo VII).

Estas atividades deveriam ser registadas por fotografias, como comprovativo de terem cumprido a tarefa. No caso de não poderem trazer fotografias, e para não criar desmotivação, foi dada a possibilidade de trazerem um desenho, assinado pelos pais, e explicá-lo aos colegas.

Todas as segundas feiras, foi realizado um diálogo com as crianças, de modo a ouvir as suas atividades e a dar-lhes constantemente reforços positivos. De seguida, quem cumprisse a tarefa proposta, ganhava um autocolante com um elogio (anexo VIII) e completava a frase “Eu ganhei este autocolante porque ...” (anexo IX) e depois colava o elogio nesse mesmo espaço (anexo X).

Neste projeto, cada vez que o aluno cumprisse a tarefa tinha direito a um autocolante de elogio. Quando a criança completasse o quadro tinha direito a um diploma de participação (anexo XII). De uma forma global podemos referir que esta atividade foi uma experiência positiva em que, quer os pais quer as crianças, participaram com bastante motivação.

Limitações do estudo

Como limitações deste estudo podemos apontar:

- a amostra do estudo englobar apenas 21 crianças limitando a utilização de procedimentos estatísticos mais robustos;
- o vestuário de algumas crianças, por vezes não foi o mais apropriado para a realização de alguns testes;

Do ponto de vista metodológico, penso que teria sido interessante fazer uma análise inicial da competência motora das crianças e no final da PES II, fazer uma avaliação final, para perceber se as aulas de EF promoveram uma melhoria na competência motora das crianças, o que não foi possível devido ao pouco tempo disponível para a realização deste trabalho de investigação.

CAPÍTULO VII - REFLEXÃO GLOBAL DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS

A PES I e a PES II decorreram em dois ciclos diferentes de aprendizagem, iniciando-se no ensino pré-escolar, com crianças dos 3 aos 6 anos, e posteriormente no 1º ciclo do ensino básico, com alunos do 2º ano.

Considero uma das partes mais importantes da PES o tempo de observação que tive nos dois estágios. Este tempo foi muito importante não só pelo facto de me poder habituar ao ritmo de trabalho, bem como me deu a oportunidade de vivenciar a realidade, as dificuldades e as necessidades de uma sala do pré-escolar e do 1º ciclo. Permitiu-me também observar como um professor/educador interage com a turma/grupo e como lida com certos conflitos que surgem durante o período escolar. Consegui observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, tornando-se, assim, um ponto de partida fundamental para planear as aulas/sessões, de acordo com aquilo que tinha observado.

A planificação torna-se para nós um instrumento essencial, uma vez que nos permite organizar uma aula em diferentes momentos. Esta organização ajuda a reduzir a ansiedade, uma vez que estão traçadas as estratégias de ensino, como por exemplo qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as atividades, que aspetos vamos avaliar, etc. Contudo, também podemos, em muitos momentos da aula, modificá-la ligeiramente, tornando a planificação num instrumento flexível, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. Todas as planificações eram vistas pelo professor/educador cooperantes e posteriormente por um professor orientador da ESE, que davam as suas opiniões sobre estas. Estas sugestões foram bastante úteis pois permitiram melhorar a minha prestação e evoluir enquanto futura profissional de educação.

Outro elemento muito importante, que não posso deixar de referir, foram as reflexões que tivemos que fazer nas semanas de implementação. A reflexão abre novas possibilidades para a ação e conduz-nos a melhoramentos naquilo que fazemos. Assim, uma prática reflexiva proporciona aos profissionais de educação oportunidades para o

seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. (Oliveira & Serrazina, 2002)

Ao iniciar a PES I, tinha grandes expectativas relativamente ao modo como seria recebida e se seria capaz de dar resposta a tudo que me era exigido. Por um lado, estava entusiasmada por estar perante um grupo de crianças e assumir o papel de educadora, por outro, havia o medo e a insegurança por ser uma experiência completamente nova para mim. Estas inseguranças fizeram com que eu refletisse acerca da importância do papel do educador nesta fase crucial do desenvolvimento da criança, de modo a sentir-me mais confiante. Segundo Silva (1997), o educador deve manter uma relação individualizada com cada criança facilitando a sua integração no grupo, bem como as relações com as outras crianças. Deve também, estimular o desenvolvimento global da criança respeitando as suas características individuais, beneficiando aprendizagens significativas e diferenciadas.

De acordo com a lei quadro da educação pré-escolar (1997), esta fase é a primeira etapa da educação básica no processo de educação. O educador deve estabelecer uma cooperação com a família, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Percebi também o quão importante é, nesta faixa etária, a ludicidade no ensino, uma vez que promove a curiosidade e o pensamento crítico das crianças (Silva M. I., 1997). A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade que facilita a aprendizagem, tanto a nível pessoal, como social e cultural (Salomão & Martini, 2007).

Relativamente às implementações, um dos aspetos que mais me custou no início foi gerir o tempo para planificar, refletir e construir materiais, mas com o tempo tudo era feito com mais facilidade, pois começamos a entender a dinâmica do grupo.

Durante todo o estágio, ao planificar, eu e o meu par de estágio, tivemos o cuidado de tentar interligar diferentes áreas de conteúdos e domínios de modo “a que se integrem num processo flexível de aprendizagem (...) e que tenha sentido para a criança” (Silva, 2007, p. 50). Tentamos também, integrar todas as crianças, diferenciando, tanto quanto possível, o processo de aprendizagem e encorajando a autoestima de cada uma. Tentámos

transformar a atitude mental, que alguns alunos tinham de “Não consigo!” em “Consigo!” de modo a conseguir que as crianças estivessem sempre motivadas e confiantes na sala.

Na PES II, como já tinha a experiência do estágio anterior, já não tinha tantos receios. Contudo, no início senti um pequeno nervosismo por estar perante uma turma nova, num contexto quase desconhecido, mas tal como aconteceu na PES I, a minha prestação foi melhorando ao longo do estágio e tornei-me cada vez mais segura.

Durante o tempo de observação realizei uma pequena pesquisa sobre o papel do professor neste ciclo de ensino. Segundo o site da Texto Editores “Educação” (2004), o professor do 1.º Ciclo tem um grande impacto na vida das crianças. É através das aprendizagens feitas no 1.º Ciclo que se começam a consolidar muitos dos conhecimentos que terão um papel decisivo na sua formação e desenvolvimento escolar e profissional das crianças. O professor deverá possibilitar aprendizagens diversificadas e aprendizagens integradas (aquelas que resultam das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno). Outro aspeto ressaltado neste site é o facto de nesta profissão ser fundamental gostar de trabalhar com crianças, para além de ter muita paciência e resistência psicológica. O professor deve ter em conta as diferenças de cada criança, como os ritmos de aprendizagem diferenciados e experiências e vida também diferentes.

Com o início das planificações/implementações, a maior dificuldade que senti foi habituar-me ao ritmo da turma, pois tinha que preparar atividades mais complexas e em maior quantidade do que no contexto anterior. Outras diferenças que senti foram, por exemplo, as rotinas diárias que se encontram no pré-escolar e que são eliminadas no 1º ciclo, assim como os tempos destinados às áreas básicas de atividade. O tempo de atenção que temos, no pré-escolar, relativamente às necessidades específicas de cada criança, no 1º ciclo já não nos é permitida, pelo menos com a mesma intensidade. No 1º ciclo há um horário mais rigoroso a cumprir, tendo horas destinadas a cada área e programas a cumprir, o que torna o processo de ensino menos flexível.

Com o passar do tempo esta estranheza foi diminuindo e, eu e o meu par de estágio conseguimos adaptar-nos ao ritmo da turma. Tivemos, tal como na PES I, o cuidado de

tentar interligar as diferentes disciplinas e conteúdos e integrar todas as crianças, encorajando a participação de cada uma.

Tendo lecionado nestes dois ciclos, apercebi-me que, quando se dá a transição entre estes, surgem na criança grandes anseios, expectativas e preocupações (Alves & Vilhena, 2008). Este momento pode ser amenizado se os professores souberem atuar. O professor, ao receber a criança que transita para a escola, deve ter um conhecimento prévio das atividades realizadas no pré-escolar e das aquisições já feitas, de modo a adaptar a sua intervenção desde o início, tendo em conta as necessidades individuais do aluno e na tentativa de encontrar estratégias de continuidade do trabalho realizado no pré-escolar e no 1º ciclo. Assim, é incontestável a importância da troca de informações entre os profissionais de educação e entre estes e a família, no momento de transição do pré-escolar para a escola do 1º ciclo. Torna-se então necessário assegurar que a aprendizagem não decorra de forma fragmentária, mas sim de modo contínuo e evolutivo. Sendo assim, a formação inicial e contínua de educadores e professores tem-se revelado importante na medida que conduz à mudança das práticas de transição e continuidade entre os dois níveis educativos (Rodrigues, 2005).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8º, “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.”

Fazendo um balanço geral das PES I e PES II, ambas foram experiências bastante enriquecedoras e que me fizeram crescer, tanto a nível pessoal como profissional. Deram-me a conhecer o contexto educativo do pré-escolar e do 1º ciclo e proporcionaram-me a oportunidade de planificar e de aplicar os meus conhecimentos de conteúdo específico, didático e curricular nas diferentes áreas de intervenção e nos diferentes contextos. Apesar de serem contextos diferentes são os dois bastante estimulantes e gratificantes e deram-me a oportunidade de conviver com crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente com dificuldades de aprendizagem e com síndrome de asperger, o que me enriqueceu como futura profissional de educação. No geral, as aulas correram muito bem, de forma fluida e com interesse contínuo das crianças. As

planificações foram realizadas com muito empenho e dedicação e as intervenções foram, no geral, bastante bem conseguidas. Ver todo o carinho que as crianças nos foram demonstrando durante e no final do estágio foi bastante estimulante e são momentos que nunca irei esquecer.

O papel desempenhado pelos professores da PES I e da PES II foram fundamentais, na medida em que nos ajudaram a refletir, tanto sobre as nossas planificações, tanto sobre as nossas implementações, e nos orientaram dando-nos sugestões para que pudéssemos melhorar o nosso desempenho. Estas reflexões foram muito úteis na medida em que me ajudaram a perceber as minhas fragilidades e como as poderia superar, dando-me sugestões de estratégias que eu poderia adotar para superar as minhas fragilidades. O facto de me aperceber que, ao longo do estágio, melhorei alguns aspetos, funcionou como um reforço pessoal e motivou-me para progredir cada vez mais e aceitar os desafios que surgem ao ser uma profissional de educação.

Termino esta minha etapa de formação com uma enorme satisfação, pois tive experiências fantásticas que me permitiram crescer enquanto futura profissional de educação e que com certeza nunca irei esquecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, C., & Vilhena, L. (2008). Transição: Do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico - Que mecanismos são utilizados?. *Dissertação de Mestrado*, 3-6. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

American Academy of Pediatrics (2010). *Parents Can Successfully Set Limits on Children's TV Watching*. Acedido em 22 de abril de 2013 de <http://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/pages/Parents-Can-Successfully-Set-Limits-on-Childrens-TV-Watching.aspx?nfstatus=401&nftoken=00000000-0000-0000-0000-000000000000&nfstatusdescription=ERROR%3a+No+local+token>

Bagdadi, S. (2011). *Crianças cada vez mais sedentárias*. Acedido em 21 de janeiro de 2013, de <http://www.dgabc.com.br/Noticia/212634/criancas-cada-vez-mais-sedentarias>.

Brito, A. (1971). *Educação física infantil - teoria e prática* (3ª Edição). Lisboa: Livraria Portugal.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Carvalho, M. I., & Raposo, J. V. (2007). Diferenças entre géneros nas habilidades: correr, saltar, lançar e pontapear. *Motricidade*, 3(3), 44-56.

Censos. (2011). *Instituto Nacional de Estatística*. Acedido em 14 de janeiro, 2013, de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao

Cronin, L. (2010). *An investigation of the convergent validity of the Movement Assessment Battery for Children-2 and the McCarron Assessment of Neuromuscular Development within an ecologically valid environment*. Acedido em 1 de maio de 2013 de <http://hdl.handle.net/10344/1622>.

Direção-Geral da Saúde. (2007). *A actividade física e o desporto: um meio para melhorar a saúde e o bem-estar*. Acedido em 5 de janeiro de 2013, de <http://www.dgs.pt/?cr=11640>.

Duger, T., Bumin, G., Uyanik, M., Aki, E., & Kayihan. (1999). The assessment of Bruninks Oseretsky test of motor proficiency children. Acedido em 3 de fevereiro de 2013, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10797889>

Eckert, H. M. (1993). *Desenvolvimento Motor* (3ª Edição). São Paulo, Brasil: Editora Manole LTDA.

Engel-Yeger, B., Rosenblum, S., & Josman, N. (2010). Movement Assessment Battery for Children (M-ABC): establishing construct validity for Israeli children. *Developmental Disabilities*. Acedido em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19815375>.

Freguesias de Portugal. (2013). *Município de Viana do Castelo*. Acedido em 18 de março de 2013, de <http://www.freguesiasdeportugal.com/distritoviana/09/vianadocastelo.htm>.

Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor* (3ª Edição). Brasil: Phorte editora.

Garvey, C. (1979). *Brincar* (1ª Edição). Lisboa: Moraes Editores.

Gordon, D. (1981). Toward a Safer Playgroud. Acedido em 21 de abril de 2013, de <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01616550#page-2>

Hardy, L., King, L., Farrel, L., Macniven, R., & Howlett, S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of Science and Medicine in Sport*.. Acedido em 5 de abril de 2013, de [http://www.jsams.org/article/S1440-2440\(09\)00179-0/abstract](http://www.jsams.org/article/S1440-2440(09)00179-0/abstract).

Henderson, S., Sugden, D., & Barnett, A. (2007). *Movement Assessment Battery For Children-2*. London: Pearson.

Ikeda, T., & Aoyagi, O. (2008). Meta-analytic study of gender differences in motor performance and their annual changes among Japanese preschool-aged children. *Japanese Journal of School Health*. Acedido em 14 de abril de 2013, de <http://www.shobix.co.jp/sh/tempfiles/journal/2008/028.pdf>.

Kroes, M., Vissers, Y., Sleijpen, F., Feron, F., Kessels, A., & Bakker, E. (2004). Reability and validity of a qualitative and quantitative motor test for 5- to 6-years-old children. *European Journal of Paediatric Neurology*, 8(3), 135-43.

Lam, H., & Schiller, W. (2001). A pilot study on the gross motor proficiency of Hong Kong preschoolers aged 5 to 6 years. *Early Child Development and Care*, 171 (1), 11-20.

Lazzoli, J. K., Nóbrega, A. L., Carvalho, T., Oliveira, M. B., Teixeira, J. C., Leitão, M. B., Matsudo, V. (1998). Atividade física e saúde na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 4 (4), 107-109.

Lejarraga, H., Pascucci, M., Krupitzky, S., Kelmansky, D., Blanco, A., Martinez, E., . . . Cameron, N. (2002). Psychomotor development in Argentinean children aged 0-5 years. *Pediatric and Perinatal Epidemiology*, 16 (1), 47-60.

Livesey, D., Coleman, R., & Piek, J. (2007). Performance on the Movement Assessment Battery for Children by Australian 3 to 5 years-old children. *Care, Health and Development*, 33 (6), 713-719.

Lopes, L. C. (2006). *Actividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor - Estudos Exploratórios em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

Lopes, V. P., Maia, J. A., Oliveira, M. M., Seabra, A., & Garganta, R. (2003). Caracterização da atividade física habitual em adolescentes de ambos os sexos através de acelerometria e pedometria. *Revista Paulista de Educação Física*, 17 (1), 51-63.

Lopes, V., Gouveia, J., & Rodrigues, L. P. (2010). *Associação dos níveis de actividade física habitual com a coordenação motora, as habilidades motoras e a aptidão física em crianças*. In O. Vasconcelos, M. Botelho, R. Corredeira, J. Barreiros, & P. Rodrigues, *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança III*. (Vol. 3, pp. 209-215). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Maria, A., & Nunes, M. M. (2007). *Atividade Física e Desportiva 1º Ciclo do Ensino Básico - orientações programáticas*. Lisboa: DGIC.

Martins, A., & Serrano, J. (2011). *O efeito da atividade física orientada semanal sobre as habilidades locomotoras e manipulativas de crianças de 5 anos de idade do pré-escolar*. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros, & R. Matos (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança IV*. Leiria: Escola Superior De Educação e Ciências Sociais - Centro de investigação em motricidade humana.

Matias, A. R., Martins, R. R., Simões, C., & Vasconcelos, O. (2012). Estudo das propriedades psicométricas da banda 2 da bateria MABC-2. In R. Mendes, J. Barreiros, & O. Vasconcelos (Eds.),

Estudos em Desenvolvimento da criança V (pp. 125-130). Escola Superior de Educação de Coimbra.

Matos, Z. (2000). A importância da educação física no 1º ciclo do ensino básico. In *Educação Física no 1º Ciclo* (pp. 34-39). Porto: Faculdade do Porto - Faculdade de Ciências de Desporto e de Educação Física.

Ministério da Educação. (1992). *A Educação física no 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas - Ensino Básico, 1º Ciclo*. (4ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.

Montoye, H. J. (1996). *Measuring Energy Expenditure and Physical Activity Review of Literature*. Acedido em 18 de abril de 2013, de http://pmbcii.psy.cmu.edu/core_c/physical_activity.pdf.

Moore, L., Lombardi, D., White, M., Campbell, J., Oliveria, S., & Ellison, C. (1991). Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children. *Journal of Pediatrics*, 118(2), 215-219.

Morris, A., William, J., Atwater, A., & Wilmore, J. (1982). Age and sex differences in motor performance of 3 through 6 years old children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53(3), 214-221.

Mota, J., & Sallis, J. F. (2002). *Actividade física e saúde - Factores de influência da actividade física nas crianças e adolescentes*. Porto: Campo das letras.

National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (1997). *Recess and the importance of play: A Position Statement on Young Children and Recess, 1-13*. Acedido em 15 de março de 2013, em <http://www.peacefulplaygrounds.com/pdf/right-to-recess/recess-importance-of-play.pdf>.

Neto, C. (1997a). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de motricidade humana - Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (1997b). Jogo na criança & desenvolvimento psicomotor. In C. Neto (Ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança*. 5-9. Lisboa: Edições FMH. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (1999). O jogo e os quotidianos de vida da criança. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.). *Perspectivas para o Desenvolvimento Infantil* (pp. 49-66). Santa Maria - Brasil: Edições SIEC - Santa Maria

Neto, C. (2000). O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. In *A Criança, o Espaço, a Ideia* (pp. 11-20). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In *Aprendizagem Motora: Problemas e contextos* (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH

Neto, C. (2004). Desenvolvimento da motricidade e as "culturas de infância". Lisboa: Faculdade de motricidade humana - Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (2006). Atividade física e saúde: as políticas para a infância. *Boletim IAC*, 82 (Separata n.º 20), 11-20.

Neto, C. A. (2007). Motricidade como expressão do desenvolvimento da criança: algumas notas históricas e pedagógicas. In C. A. Neto, & R. J. Krebs, *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência* (pp. 30-45). Rio de Janeiro: Nova letra.

Nunes, S. A. (2009). Diferenças entre os gêneros na prática de futebol no ensino médio. *Programa de Desenvolvimento Educacional*. Acedido em 13 de fevereiro de 2013, em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2248-8.pdf>

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta e Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pedro, C. S. (2005). *Identificação das Práticas de Lazer: Estudo com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços*. 1-145. Braga: Universidade do Minho.

Pereira, V., & Pereira, B. (2012). Jogos, brincadeiras e interações nos recreios do 1º ciclo: diferenças entre géneros e idades. In B. O. Pereira, N. A. Silva, & G. S. Carvalho (Eds.), *Atividade física, saúde e lazer: O valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp. 61-71). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Pires, S. L. (2012). *Os trabalhos para casa no 1º ciclo do ensino básico – a visão das crianças e dos pais*. Acedido em 12 de março de 2013, em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1291/1/os%20trabalhos%20para%20casa%20no%201%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20a%20vis%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20e%20dos%20pais.pdf>.

Rech, L. R. (2011). *Escola de Pais do Brasil – Seccional de Biguaçu*. Acedido em 14 de abril de 2013, de <http://www.escoladepaisdebiguacu.org.br/2011/06/a-importancia-da-educacao-fisica-para-construcao-de-uma-sociedade-mais-harmoniosa/>.

Reilly, J. (2008). Physical activity, sedentary behaviour and energy balance in the preschool child: Opportunities for early obesity prevention. *Proceedings of the Nutrition Society*, 67, 317-325.

Rodrigues, M. (2007). A importância do desporto escolar: Partes do Discurso da Ministra da Educação na Gala do Desporto Escolar. Acedido em 21 de abril de 2013, de <http://efpenafirme.wordpress.com/forum/a-importancia-do-desporto-escolar/>

Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Revista interações*, 1 (1), 7-24.

Romero, E. (2005,). *As mulheres no esporte de alto rendimento e a imprensa esportiva*. Acedido em 16 de abril de 2013, de <http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/labrys8/perspectivas/elaine.htm>

Salomão, H. S., & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Acedido em 5 de janeiro de 2013, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª Edição). São Paulo, Brasil: McGraw-Hill.

Saraiva, L., Rodrigues, L. P., & Barreiros, J. (2011). Determinantes biológicas do desenvolvimento motor da criança em idade pré-escolar. In P. Mouroço, O. Vasconcelos, J. Barreiros, & R. Matos, *Estudos em desenvolvimento motor da criança IV*, (pp. 1-7). Leiria: Escola superior de educação e ciências sociais - Centro de investigação em motricidade humana.

Serrano, J. (2003). *Mudanças sociais e estilos de vida no desenvolvimento da criança - Estudo do nível de independência de mobilidade e da atividade física nas rotinas de vida*

quotidiana em crianças de 8, 10 e 12 anos de idade no meio urbano. Lisboa: Universidade técnica de Lisboa.

Sigmundsson, H., & Rostoft, M. (2003). Motor development: exploring the motor competence of 4-years-old Norwegian Children. *Scandinavian Journal of Education*, 47 (4), 451-459.

Silva, C., Maia, J., Freitas, D., Beunen, G., Lefevre, J., Claessens, A., . . . Seabra, A. (2004). *Corpo, maturação biológica e atividade física - Um olhar interativo em crianças e jovens madeirenses*. Funchal: Esculápio, prestação de serviços médicos e formação, Lda.

Silva, M. A. (2008). *Adaptação cultural e contributo para a validação da bateria da avaliação do movimento Movement Assessment Battery for Children para a população Portuguesa - Estudo realizado com a Banda de Idade Dois: 7-8 anos de idade*. Porto: FADEUP.

Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silveira, R. A. (2010). Avaliação das baterias motoras edm, MABC-2 e tgmd-2. *Dissertação de Mestrado*, 1-192. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Coordenadoria de Pós-Graduação Strictu Sensu.

Souza, C., Ferreira, L., Catuzzo, M., & Corrêa, U. (2007). O teste ABC do movimento em crianças de ambientes diferentes. *Revista Portuguesa de Ciências Desportiva*, 7 (1), 36–47. São Paulo: Laboratório de Comportamento Motor, Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.

Texto Editores. (2004). *O que faz o(a) professor(a) do 1.º Ciclo?*. Acedido em 24 de abril de 2013, de Educação: <http://www.educacao.te.pt/jovem/index.jsp?p=109&id=6408>.

Toriola, A., & Igbokwe, N. (1986). Age and sex differences in motor performance of pre-school Nigerian children. *Journal of Sports Sciences*, 4 (3), 219-27.

Tucker, P., Gilliland, J. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: a systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 547-558.

Willenberg, L., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrard, J., . . . Waters, E. (2009). *Increasing school playground physical activity: a mixed methods study combining*

environmental measures and children's perspectives. Acedido em 3 de abril de 2013, de http://pubget.com/paper/19553158/Increasing_school_playground_physical_activity__A_mixed_methods_study_combining_environmental_measures_and_children_s_perspectives

World Health Organization. (2003). Health and Development Through Physical Activity and Sport. *Journal move for health*. 1-16.

World Health Organization. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Acedido em 27 de fevereiro de 2013, de http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf

Legislação

Diário da república—I série - A, nº 34. Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997 - lei quadro da educação pré-escolar.

Diário da república—I série - A nº 166. Lei nº 49/2005, secção II, artigo nº8—30 de agosto de 2005

ANEXOS

ANEXO I – MATERIAL DISPONÍVEL PARA AS AULAS DE E.F.

3 arcos de secção quadrada;
37 arcos de ginástica rítmica;
6 bases;
6 bastões de 1metro e 5 de 1,20;
3 bolas de ginástica;
2 bolas de basquetebol;
30 bolas de espuma Tem;
1 bola de rugby;
26 bolas de voleibol;
4 bolas saltadoras de 55cm;
4 bolas saltadoras de 65cm;
10 bolas de futebol;
1 caixa com discos marcadores;
25 colchões (tipo campismo);
4 colchões de receção (200x100x5);
12 colchonetes Eva;
20 coletes (10 laranjas e 10 amarelos);
2 conjuntos de sinalizadores (40 peças);
10 cordas de silicone;
25 cordas;
2 cronómetros digitais;
3 pares pinças bastão/arco;
6 pares pinças bastão/bastão;
8 raquetes de badminton;
47 raquetes de madeira (2 tamanhos diferentes);
1 rede de voleibol;
3 redes transporte de bolas;
1 rolo (espuma).

ANEXO II – TERMO DE ACEITAÇÃO DIRIGIDO AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Sou aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e, no âmbito deste curso, pretendo realizar um estudo na turma em que o seu educando se insere, centrado no domínio da Educação Físico-motora.

Neste estudo serão propostas algumas atividades lúdico-motoras com o objetivo de caracterizar o desenvolvimento motor do seu educando. Para tal, será necessário proceder à recolha de dados através do registo audiovisual.

Assim, venho solicitar-lhe a autorização para que o seu educando participe no referido estudo e em caso afirmativo, peço o favor de preencher o destacável deste documento e de o devolver à professora estagiária Liliana Queirós. Saliento que os dados recolhidos serão **confidenciais** e **apenas** utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Grata pela atenção,

A estagiária

Autorizo o meu educando, _____, a participar no estudo a realizar pela estagiária Liliana Queirós no âmbito do relatório final de Prática de Ensino Supervisionada.

Assinatura

ANEXO III –ENTREVISTA DIRIGIDO ÀS CRIANÇAS

Questionário sobre as rotinas diárias das crianças:

1. Nome: _____
2. Sexo: F () M ()
3. Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____
4. Morada: _____
5. Tipo de habitação: Casa () Apartamento () Outro ()
Qual? _____

6. Como costumava vir para a escola?
() Transporte motorizado (Automóvel, autocarro, mota,...)
() Transporte não motorizado (bicicleta, a pé,...)

7. E como vais para casa/clube/ATL?
() Transporte motorizado (Automóvel, autocarro, mota,...)
() Transporte não motorizado (bicicleta, a pé,...)

8. Qual é a distância da tua casa até à escola?
Menos de 500m () De 500m a 1000m () Mais de 1000m ()

9. Para onde vais a seguir às aulas?

Atividade	Frequência semanal	Duração
Passear		
A.T.L.		
Casa		
Parque infantil		
AEC's		

10. Praticas alguma atividade desportiva? Sim () Não ()

Modalidade desportiva	Frequência semanal	Duração

11. A modalidade desportiva que praticas é a tua preferida? Sim () Não ()

12. Porque é que não praticas? Porque não gosto () Os meus pais não me deixam () Os meus pais não me podem levar lá () Ainda não disse aos meus pais () Fica muito longe da minha casa () Não conheço nenhum sitio onde possa praticar a modalidade que gosto () Fica muito caro () Porque não tenho tempo () Outras razões. Quais? _____

13. No ano passado praticaste algum desporto? Qual? Com que frequência?

14. O que fazes quando chegas a casa?

Brincar () Estudar () Ver TV () Jogar computador () Ler () Outra () Qual? _____

15. Refere quais são os 3 jogos que mais gostas de brincar quando estás em casa, por ordem de preferência.

16. Refere quais são os 3 brinquedos que mais gostas de brincar quando estás em casa, por ordem de preferência.

17. Quais são os outros sítios onde costumás brincar diariamente?

Parques infantis () Na rua () Outro () Qual? _____

18. Com quem costumás brincar?

Sozinho () Com amigos mais velhos () Com amigos mais novos () Com amigos da mesma idade () Com familiares (pai, mãe, tios, primos, avós) ()

19. Quais são as tuas brincadeiras preferidas?

No quarto com os brinquedos () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Caçadinhas () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Jogos com bola () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Saltar à corda () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Dançar () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Trepar () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Andar de bicicleta/ Patins/ Trotinete/Skate () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Jogar no computador () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Jogar ao “faz de conta” () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Lutar () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Jogar às cartas/dominó/puzzles () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Ver filmes () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Ouvir música () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Ler () Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

Outra () Qual? _____ Todos os dias () Muitas vezes () Poucas vezes () Nunca ()

20. Como ocupas o teu tempo livre ao fim de semana?

Ler () Passear a pé () Brincar ao ar livre () Ver TV () Pesquisar na internet ()
Desporto () Qual? _____ Ajudar os pais em casa () Estudar ()
Visitar familiares () Brincar dentro de casa () Ouvir música () Desenhar/pintar ()
Jogar no PC ou consola () Outras atividades educativas (aulas de inglês, de música,
explicações,...) () Escutismo () Outras () Quais? _____

21. Que brinquedos tens e onde costumás brincar com eles?

Tipo de brinquedo para o jogo ativo	Onde costumás brincar
Bola ()	
Skate ()	
Patins ()	
Raquetes ()	
Bicicleta ()	
Arcos ()	
Tabela de basquetebol ()	
Cordas ()	
Baliza ()	
Outros () Quais?	

22. Gostas de desporto? Adoro () Gosto muito () Gosto mais ou menos ()
Gosto pouco () Não gosto ()

23. Gostas das aulas de educação física? Porquê? O que mais gostas de fazer?

24. Gostas das AEC's de educação física? Porquê? O que mais gostas de fazer?

ANEXO IV – DIÁRIO DE ATIVIDADES A PREENCHER PELOS PAIS

Com este diário de atividades pretende-se conhecer a rotina diária do seu filho(a). Este deverá ser preenchido no final do dia, durante a semana compreendida entre os dias 3 e 9 de dezembro. Saliento que os dados recolhidos serão **confidenciais** e **apenas** utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação. Agradeço deste já a sua participação.

Questionário aos pais

1. A que horas o seu filho(a) se costuma deitar? _____
2. A que horas o seu filho(a) se costuma acordar? _____
3. Indique o número de horas ou minutos que o seu educando ocupa diariamente em cada tarefa ao longo da semana, fora do contexto escolar:

Tarefa	2ªf Dia 3	3ªf Dia 4	4ªf Dia 5	5ªf Dia 6	6ªf Dia 7	Sáb. Dia 8	Dom. Dia 9
Exemplo: “dançar”	--	--	15min	1h	--	--	45min
Ver TV (desenhos animados, filmes)							
Jogos no PC ou consolas/ computador							
Brincar (cartas, dominó, legos, jogos de mesa, carros, miniaturas,...)							
Brincar (jogar à bola, patins, bicicleta, corridas,...)							
Atividades de leitura fora da escola							
T.P.C.							
Praticar um ou mais desportos fora da escola (natação, basquete, futebol, hip-hop)							
Ouvir música							
Andar de bicicleta/ Patins/ Trotinete							
Atividades educativas (inglês, música, explicações,...)							
Fazer atividade física com os pais (jogar à bola, andar de bicicleta, ir à piscina,...)							
Catequese							
Ir às compras							
Passear com os pais/familiares							
Ir a um parque infantil							
Outra atividade: _____							
Outra atividade: _____							
Outra atividade: _____							

**ANEXO V – PLANIFICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO COM OS ALUNOS NO ÂMBITO DA
INVESTIGAÇÃO**

Temas/ Conteúdos/ Blocos	Objetivos específicos/ Descritores de Desempenho	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/ espaços físicos	Tempo	Avaliação
Bloco 1 – À descoberta de si mesmo: A saúde do seu corpo;	Reconhecer a importância de posturas corretas, do exercício físico e do repouso para a saúde;	<p>Segunda-feira (19-11-2012)</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>A professora mostra a pirâmide alimentar explorada na semana anterior e pergunta:</p> <p>“Lembram-se do que foi falado na semana anterior?”</p> <p>“Para além dos alimentos, o que é essencial para termos uma vida saudável? Porquê?”</p> <p>“Porque é que acham que o exercício físico está na base da pirâmide juntamente com a água?”</p> <p>“Acham que têm um estilo de vida saudável? Porquê?”</p> <p>“Vocês praticam alguma atividade física? Qual?”</p>	Imagem da pirâmide;	20’	Reconhece a importância da atividade física;

Organização e tratamento de dados	Organizar dados em tabelas;	De seguida será entregue uma folha na qual cada aluno terá que escrever o que entende por atividade física.	21 folhas de registo;	10'	Sabe o que é atividade física;
		No final, a professora entrega uma tabela de dupla entrada, onde cada aluno terá que registar o número de vezes que pratica cada AF.		20'	Regista corretamente, na tabela, o número de vezes que pratica cada atividade;
		Quarta-feira (21-11-2012) Estudo do Meio Serão relembradas as tarefas realizadas na disciplina de estudo do meio na 2ª feira. A professora projeta no quadro interativo, a pirâmide da atividade física e pede aos alunos que expliquem o que observam. “Que atividades deveríamos praticar todos os dias? E 3 vezes por semana?”		30'	Interpreta corretamente a pirâmide;
Organização e tratamento de dados	Ler, explorar e interpretar informação (apresentada em gráficos) respondendo		Imagem da pirâmide da AF;		

<p>Bloco 1 – à descoberta de si mesmo:</p> <p>A saúde do seu corpo;</p>	<p>a questões e formulando novas questões.</p> <p>Reconhecer a importância de posturas corretas, do exercício físico e do repouso para a saúde;</p>	<p>“Qual é a atividade que devemos praticar menos vezes? Porquê?”</p> <p>“Sabem quais são os benefícios da atividade física? E os malefícios?”</p> <p>De seguida, a professora mostra o gráfico feito a partir das respostas dadas pelos alunos e pergunta:</p> <p>“Que atividades esta turma pratica mais? E menos?”</p> <p>“Quantos alunos praticam exercício físico estruturado fora da escola?”</p> <p>“Há atividades que são praticadas o mesmo número de vezes?”</p> <p>“Acham que esta turma é muito ou pouco ativa? Porquê?”</p> <p>“O que deveriam fazer para terem uma vida mais saudável?”</p> <p>De seguida, entrega uma ficha de trabalho a cada aluno com questões sobre a interpretação do gráfico.</p> <p>Como conclusão a professora pergunta:</p> <p>“Afinal, o que é atividade física?”</p>	<p>Gráfico;</p> <p>21 folhas de registo;</p>	<p>20’</p>	<p>Reconhece a importância da atividade física;</p> <p>Interpreta corretamente o gráfico;</p> <p>Sabe o que é atividade física;</p>
--	---	--	--	------------	---

ANEXO VI – PIRÂMIDE DA ATIVIDADE FÍSICA

Reduzir

Não fiques sentado mais de 30 min. seguidos a ver T.V., a jogar computador ou outros jogos electrónicos.

Fazer o necessário (2-3 vezes por semana)

Faz alongamentos e treina a força.
Faz actividades de força e flexibilidade para manteres os músculos firmes, como flexões de braços e pernas abdominais e yoga.

Fazer mais (3-5 vezes por semana)

Por o teu coração a bater mais depressa
Faz actividades mais intensas que te fazem suar, como jogar basquetebol, futebol, saltar à corda, dançar, andar de skate, bicicleta, jogar à apanhada, ténis, ping pong, natação, aeróbica, voleibol, capoeira, artes marciais, patins em linha, andebol, atletismo ...

Fazer muito (todos os dias)

Mexe-te sempre que possas
Não fiques parado! – ajuda em casa (jardim, arrumar o quarto, despejar o lixo, fazer recados a pé) anda a pé sempre que puderes, brinca na rua usa menos os elevadores e escadas rolantes, passeia o cão, lava o carro à mão... descobre a tua forma de ser mais activo!



ANEXO VII – CARTÕES-DESAFIOS

Olá!

Este fim de semana tens um desafio! Será que consegues convencer os teus pais a fazerem alguma atividade física contigo? Espero que sim!

Se puderes, regista esse momento com fotografias ou vídeo para mostrares aos teus colegas! 😊

(Podes, por exemplo: jogar futebol, ténis, basquetebol, raquetes, voleibol, patins, caçadinhas, macaca, saltar à corda, passear a pé, etc.)

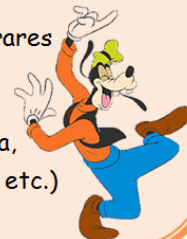


Olá!

Este fim de semana tens outro desafio! Será que consegues convencer os teus pais a praticarem contigo um jogo tradicional? Espero que sim!

Se puderes, regista esse momento com fotografias ou vídeo para mostrares aos teus colegas! 😊

(Podes, por exemplo: jogar às caçadinhas, saltar à corda, jogar à macaca, fazer corrida de sacos, jogar à malha, jogo da vara, jogo do gato e do rato, etc.)



Olá!

Já estamos na 3ª semana de desafios e este fim-de-semana tens outro desafio! Será que consegues convencer os teus pais a fazerem mais atividades físicas contigo? Espero que sim!

Se puderes, regista esse momento com fotografias ou vídeo para mostrares aos teus colegas! 😊

(Podes, por exemplo: jogar futebol, ténis, basquetebol, raquetes, voleibol, caçadinhas, macaca, saltar à corda, passear a pé, etc.)



Olá!

Chegamos à última semana de desafios! Este fim de semana consegues convencer os teus pais a fazerem mais uma atividade física contigo? Espero que sim!

Se puderes, regista esse momento com fotografias ou vídeo para mostrares aos teus colegas! 😊

(Podes, por exemplo: dançar, jogar futebol, ténis, basquetebol, patins, raquetes, voleibol, caçadinhas, saltar à corda, passear a pé, flexões, etc.)



Olá!

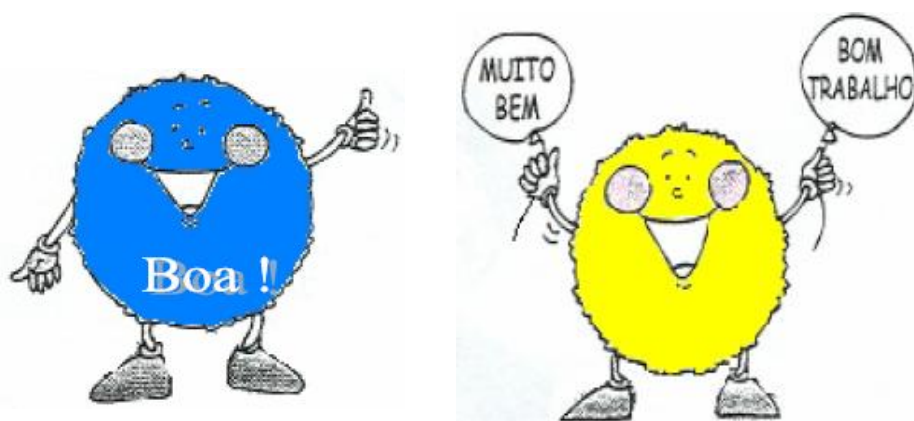
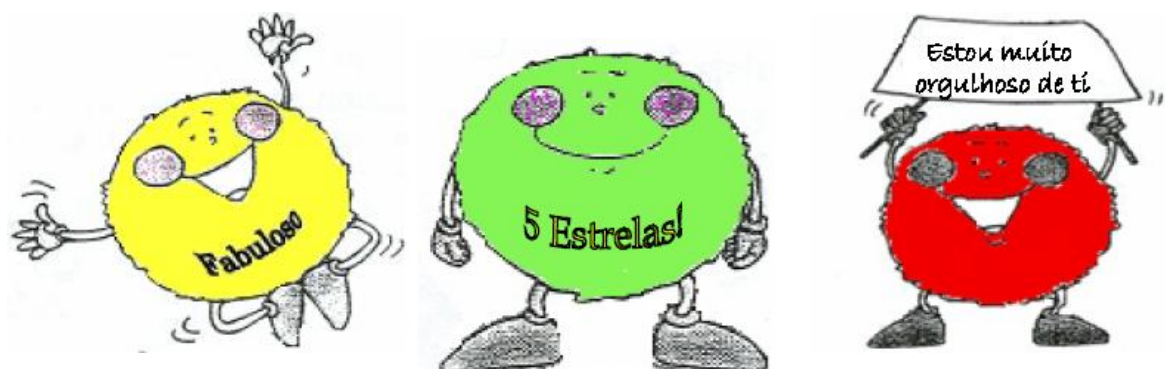
Já estamos a chegar ao fim dos desafios e este fim-de-semana tens mais um! Será que consegues convencer os teus pais a fazerem contigo mais alguma atividade física? Espero que sim!

Se puderes, regista esse momento com fotografias ou vídeo para mostrares aos teus colegas! 😊

(Podes, por exemplo: abdominais, alongamentos, basquetebol, raquetes, voleibol, patins, caçadinhas, macaca, saltar à corda, passear a pé, etc.)



ANEXO VIII – AUTOCOLANTES



ANEXO IX – REGISTO DAS ATIVIDADES FÍSICAS REALIZADAS

Nome: _____

Eu ganhei este autocolante
porque _____

Eu ganhei este autocolante
porque _____

Eu ganhei este autocolante
porque _____

Eu ganhei este autocolante
porque _____

Eu ganhei este autocolante
porque _____



ANEXO X – EXEMPLO DE UM REGISTO DAS ATIVIDADES FÍSICAS REALIZADAS

Nome: Luís Miguel da Silva

<p>Eu ganhei este autocolante porque <u>joguei futebol</u></p>	<p>Eu ganhei este autocolante porque <u>joguei futebol</u></p> <p><u>matinha</u></p>	<p>Eu ganhei este autocolante porque <u>foi</u></p> <p><u>alunos</u></p>
	<p>Eu ganhei este autocolante porque <u>foi</u></p> <p><u>alunos</u></p>	<p>Eu ganhei este autocolante porque <u>foi</u></p> <p><u>alunos</u></p>

ANEXO XI – DIPLOMA DE PARTICIPAÇÃO

DIPLOMA

Parabéns!!!

Tu, _____, estás de
parabéns por teres um excelente desempenho nas atividades propostas durante os
"fins de semana divertidos".

Janeiro de 2013

